

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

NATHÁLIA SILVEIRA DA GUARDA

**CARACTERIZAÇÃO DOS ENUNCIADOS DE UM ALUNO NÃO-
FALANTE COM PARALISIA CEREBRAL DURANTE O RECONTO DE
HISTÓRIAS COM E SEM O TABULEIRO DE COMUNICAÇÃO
SUPLEMENTAR**

Marília – SP

2007

NATHÁLIA SILVEIRA DA GUARDA

**CARACTERIZAÇÃO DOS ENUNCIADOS DE UM ALUNO NÃO-
FALANTE COM PARALISIA CEREBRAL DURANTE O RECONTO DE
HISTÓRIAS COM E SEM O TABULEIRO DE COMUNICAÇÃO
SUPLEMENTAR**

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.

Orientadora: Dr^a. Débora Deliberato

Marília – SP

2007

Guarda, Nathália Silveira da
G914c Caracterização dos enunciados de um aluno não-falante
com paralisia cerebral durante o reconto de histórias com e
sem tabuleiro de comunicação suplementar / Nathália
Silveira da Guarda. – Marília, 2007.

158 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2007.

Bibliografia: f. 122-134

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Débora Deliberato

1. Sistemas de comunicação alternativos e
aumentativos. 2. Paralisia cerebral. 3. Narração de histórias.
4. Linguagem. I. Autor. II. Título.

CDD 616.836

NATHÁLIA SILVEIRA DA GUARDA

**CARACTERIZAÇÃO DOS ENUNCIADOS DE UM ALUNO NÃO-FALANTE COM
PARALISIA CEREBRAL DURANTE O RECONTO DE HISTÓRIAS COM E SEM O
TABULEIRO DE COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR**

Objetivo: Caracterizar os enunciados de um aluno não-falante com paralisia cerebral durante o relato de histórias com e sem o tabuleiro de comunicação suplementar.

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.

Orientadora: Dr^a. Débora Deliberato

Data de aprovação: 30/11/2007

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: _____

Dra. Débora Deliberato

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

Membro Titular: _____

Profa. Dra. Dionísia Aparecida Cusin Lamônica

Docente do Departamento de Fonoaudiologia da Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo – USP – campus de Bauru/SP.

Membro Titular: _____

Prof. Dr. Sadao Omote

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



DEDICATÓRIA

Ao participante desta pesquisa e seus familiares, bem como todos os indivíduos deficientes não-falantes e seus familiares que fizeram parte da minha trajetória profissional e pessoal...

Foram cinco anos de lutas e descobertas, sempre juntos... Muito obrigada pelo carinho e confiança a mim dispensados... Muito obrigada pelos grandes ensinamentos que vocês me proporcionaram...

*É por tudo isso que dedico a todos vocês esta grande e especial conquista...
Mas deixo uma breve mensagem:*

*"Há muitas pessoas que precisam, admiram e torcem por vocês.
Por isso, é importante que vocês se lembrem de que ser feliz não é ter um céu sem tempestades, caminhos sem acidentes, trabalhos sem fadigas, relacionamentos sem decepções.
Ser feliz é encontrar força no perdão, esperança nas batalhas, segurança no palco do medo, amor nos desencontros.
Ser feliz é reconhecer que vale a pena viver, apesar de todos os desafios, incompreensões e períodos de crise.
Ser feliz não é uma fatalidade do destino, mas uma conquista de quem sabe viajar para dentro do seu próprio ser.
Ser feliz é deixar de ser vítima dos problemas e se tornar autor da própria história.*

*Desejo que a vida seja um canteiro de oportunidades para vocês..
E quando vocês errarem o caminho, recomecem tudo de novo, pois, assim, vocês serão cada vez mais apaixonados pela vida.
Jamais desistam de si mesmos. Jamais desistam das pessoas que vocês amam.
Jamais desistam de ser felizes, pois a vida é um espetáculo imperdível. Porque vocês, vocês são especiais!*

Pessoas especiais sabem dividir seu tempo com os outros. São honestas nas atitudes e sabem que o amor é parte de tudo.

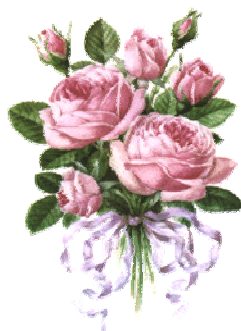
Pessoas especiais têm coragem de se doar aos outros, sem nenhum interesse oculto.

Pessoas especiais se importam com a felicidade dos outros e ajudam a conquistá-la.

Pessoas especiais são aquelas que realmente tornam a vida mais bela e mais feliz".

Enfim, vocês foram pessoas especiais na minha vida, tornando-a muito mais bela e feliz!

É a pessoas especiais como vocês que esta dissertação se destina.



AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter concebido minha vida; por ter me dado luz nos momentos mais sombrios da minha jornada, força para lutar contra as adversidades que surgiram, paciência para aceitar aquilo que não poderia modificar e sabedoria para lidar da melhor maneira com as tribulações, angústias e anseios que cercaram meu caminho. Sei que minha vida a Deus pertence e meu futuro está em Suas mãos. Agradeço-Te por tudo que me tem concedido; em Ti acredito e confio, para que seja feita a Tua vontade, no decorrer da minha jornada.

Agradeço a toda minha família pelo amor e incentivo que sempre me deram para continuar lutando nesta caminhada; em especial, agradeço aos meus irmãos, Rodrigo e Bruno, que, muitas vezes, abriram mão de alguns de seus ideais para que eu pudesse alcançar os meus... Agradeço, também, minha querida avó Lúcia, que desde o primeiro dia em que vim para Marília/SP, manteve contato comigo, sempre com alegres telefonemas e incentivos, além de demonstrar muito carinho e saudade, por morar longe (em Alfenas – MG). Mas, principalmente, agradeço meus queridos e amados pais, Leonardo e Emília, que comigo choraram e lutaram, tantos nos momentos de tristeza, quanto nos momentos de alegria. Vocês, meus queridos pais, estiveram presentes em cada passo que eu dei, pois só tive louvor em tudo o que fiz porque vocês estiveram sempre atrás e em frente a mim, para me amparar e me incentivar. Muito obrigada por terem acreditado no meu potencial e na educação que vocês me deram, a fim de que eu pudesse dar início à realização de meus sonhos: minha faculdade pública, meu aprimoramento profissional e, enfim, meu título de mestre em Educação. Muita coisa aconteceu nestes sete anos longe de vocês e, hoje, tenho certeza de que me tornei uma pessoa bem melhor do que quando saí de casa. Vocês, com certeza, são grandes responsáveis por este amadurecimento e por minhas vitórias, pois confiaram em mim e alimentaram meus sonhos. Seus conselhos sempre me ajudaram a refletir, bem como me abriram a mente nas ocasiões em que eu estava deslumbrada ou

praticamente cega quanto aos perigos que me rodeavam. Suas palavras de conforto acalmaram-me a alma, de modo que eu levantasse a cabeça e continuasse firme e forte em minha jornada. Encerra-se uma linda fase de aprendizado de minha vida, sempre com vocês ao meu lado, ao vivo ou por telefone, mas sei que o futuro, guiado por Deus e na companhia de vocês será, também, repleto de bons frutos e bênçãos divinas. Muito obrigada por tudo! Amo vocês!

Agradeço à querida professora Débora Deliberato, que, ao longo destes cinco anos de trabalho, tornou-se orientadora, supervisora, segunda mãe e, principalmente, uma grande amiga. Muito obrigada por ter aberto seus braços e acolher-me ao longo destes anos; muito obrigada por ter compartilhado sua sabedoria e ter-me revestido com seus brilhantes ensinamentos. Com certeza, nosso encontro, em 2002, marcou nossas vidas para sempre, pois estivemos em sintonia e pudemos fazer muito pela causa que abraçamos. Você foi, com certeza, uma das grandes responsáveis por eu me tornar a profissional e pesquisadora que sou hoje. Aprendi muito com sua vasta experiência e dedicação em compartilhar seus conhecimentos, mas principalmente, apaixonei-me pela Educação Especial graças ao carinho e competência que vi em você, sempre como um belo modelo a ser seguido. Foram anos de trabalho árduo, de lutas, mas de grandiosas conquistas também, sendo que a maior de todas foi ter adquirido sua confiança, como pessoa e como profissional. É certo que a compreensão que a amizade nos trouxe foi uma dádiva de Deus, como uma fonte jorrando esperança e amor, bondade e alegria, saciando nossa sede de vida, trazendo frescor e alento para todos que atravessaram nosso caminho, mesmo provenientes de um tempo áspero e árido. Sua amizade sempre me acolheu e me consolou de alguns males que me atormentaram e, assim, foi uma benção preciosa que me confortou e me engrandeceu. Que Deus a abençoe muito, pois com certeza, você é uma preciosa obra Dele. Agradeço-lhe por tudo que fez por mim. Você entrou em minha vida e conquistou um lugar em meu coração!

Agradeço aos queridos professores que fizeram parte de toda minha formação acadêmica, desde o ensino fundamental até a pós-graduação stricto sensu. Ao longo desses anos, inúmeros mestres auxiliaram-me na preparação para o ingresso à universidade pública, um de meus grandes anseios e conquistas. Assim, agradeço ao corpo docente e às queridas “irmãs” do Colégio São José de Limeira/SP, por terem me dado a base para que eu pudesse aprofundar meus estudos. Em especial, agradeço ao prof. Paschoal Cardozo por ter instigado meu olhar crítico, como um dos precursores de uma boa pesquisadora. Agradeço

ao corpo docente do Colégio Limeirense de Ensino Médio – OBJETIVO, especialmente duas queridas pessoas, o Prof. Ivo Gonçalves, que até hoje se deslumbra e elogia meu êxito acadêmico e a Profa. Maria Ap. Rabay, que prontamente colaborou com a revisão gramatical desta dissertação. Aos demais, agradeço por terem me guiado com serenidade à escolha de minha profissão, bem como à preparação para o ingresso na universidade. Agradeço, também, ao corpo docente do Departamento de Fonoaudiologia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – campus de Marília/SP e funcionários do Centro de Estudos, da Educação e da Saúde – CEES – unidade auxiliar e da biblioteca universitária, pelo auxílio, pelo acolhimento, pelo incentivo, pela dedicação e pelos sábios ensinamentos. Especialmente, agradeço grandes doutores que abriram minha mente, de modo que eu realmente enxergasse o verdadeiro potencial profissional que estava dentro de mim. Muito obrigada Prof. Dr. Lourenço Chacon, Dra. Andréia R. N. Misquiatti, Dra. Viviane C. Marino, Dra. Simone Ap. Capellini, Dra. Eliana G. Fabron, Dra. Eliane M. C. Delgado e Dra. Ana Cláudia V. Cardozo. Agradeço, ainda, ao corpo docente do Departamento de Educação Especial da mesma universidade, que subsidiaram meu aprendizado a fim de que eu aprofundasse meus conhecimentos profissionais no âmbito da Educação Especial; especialmente, agradeço a Dra. Lígia M. P. Braccialli e ao Dr. Eduardo J. Manzini, como brilhantes profissionais e pesquisadores que sempre, humildemente, compartilharam seus conhecimentos comigo e me incentivaram a investir, cada vez mais, na carreira que escolhi. Agradeço, sobremaneira, aos colegas do grupo de pesquisa “Deficiências Físicas e Sensoriais”, liderado pelo Dr. Eduardo J. Manzini, que me auxiliaram desde a adequação formal do meu projeto de pesquisa às especificidades metodológicas e análise de dados. Muito obrigada pelas prestativas colaborações. Finalmente, agradeço aos ilustres professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade, que ampliaram meu instinto de pesquisadora e subsidiaram minha formação nos moldes da “academia”, assim como aos funcionários da secretaria do programa, que estiveram sempre dispostos a ajudar-me, com muito zelo. Agradeço, com muito carinho, ao querido Prof. Dr. Sadao Omote, que estimulou minha alma a “sugar” ao máximo os sábios ensinamentos que compartilhava em sala de aula, como uma oportunidade ímpar; ainda, agradeço à querida Dra. Anna Augusta S. Oliveira que enxergou meu potencial profissional e incentivou o aprimoramento e aprendizado de questões muito além das entrelinhas dos livros, de modo que refletimos e aprendemos muito juntas.

Agradeço às saudosas colegas da XII Turma de Fonoaudiologia da UNESP/Marília, principalmente àquelas que, mesmo a distância, mantiveram contato e me incentivaram a finalizar esta etapa com louvor. Muito obrigada Kelly H. Ueda, Renata P. Sena, Vivian M. Ohashi, Camila Zumpano, Isis F. V. de Paula e Simone Lanza. Agradeço, também, os preciosos momentos de aprendizado oportunizados nas disciplinas do programa de Pós-Graduação com queridos colegas que, assim como eu, lutaram muito para também se tornarem grandes pesquisadores. Obrigada Thais P. Gonzalez, Andréa Paúra, Márcia Valente, Larissa Bassan e Samir Ghaziri, principalmente pelo carinho. Agradeço substancialmente às especiais cúmplices, embora por pouco tempo, mas o necessário para se tornarem inesquecíveis em minha vida, Júlia Silveira e Daniela Rosas; muito obrigada pelo carinho, conforto e principalmente, pelos momentos de reflexão. Agradeço aos eternos amigos de infância e adolescência, Rogério Pavinatto, Andressa Pavarini, Thalita Calderari e Aline S. Cardozo, que sempre foram confidentes de meus mais ínfimos sonhos e que, mesmo longe, sempre torceram por mim e, com certeza, vibram comigo por mais esta vitória. Enfim, agradeço aos companheiros especiais que Deus enviou para me ajudar e confortar meu coração nos momentos de angústia e tribulação nestes anos em que residi em Marília-SP. Muito obrigada Sr. Amarildo J. Rossler e querida “irmã” Célia R. Mattos, vocês foram anjos enviados por Deus para zelar por mim e tornaram-se grandes amigos; muito obrigada por tudo!

Agradeço à agência de fomento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq/PIBIC, que oportunizou o início e a continuidade de minha iniciação científica, entre os anos de 2003 e 2004. Agradeço, também, o apoio financeiro da Fundação do Desenvolvimento Administrativo do estado de São Paulo – FUNDAP, durante o ano de 2005, quando aprimorava meus conhecimentos na área da Educação Especial. Mais uma vez, agradeço a concessão, desde o primeiro dia como aluna no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, da bolsa CNPq. para estudantes de mestrado, já que, em função desse auxílio, tornei-me exclusiva pesquisadora daquela instituição e, assim, dediquei meu curso a muito estudo e muitas publicações.

Finalmente, agradeço a presença da banca examinadora, tanto na qualificação, quanto na defesa desta dissertação, dos ilustres Professores Doutores, os queridos, Sadao Omote, filiado a UNESP – Marília/SP e Dionísia Ap. C. Lamônica, filiada a USP – Bauru/SP. Todos os apontamentos e considerações foram fundamentais para que esta

pesquisa se enquadrasse nos moldes que eu havia sonhado, graças à vasta experiência e sabedoria de ambos. Vocês, com certeza, atuaram a fim de que aquele sonho se tornasse um delicioso e saudável fruto para quem dele se deliciar. Muito obrigada!

As palavras são pequenas formas no maravilhoso caos que é o mundo, formas que focalizam e prendem idéias, que afiam os pensamentos, que conseguem pintar aquarelas de percepção.

Diane Ackerman

RESUMO

Os enunciados produzidos por usuários de sistemas de Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA), baseados em símbolos gráficos, são freqüentemente descritos como reduzidos ou diferentes quando comparados com sentenças faladas, em crianças, adolescentes e adultos. A expansão dos enunciados capacitaria o usuário de CSA a operar significados mais complexos e, assim, aumentar as possibilidades de expressão de seu vocabulário funcional, importantes para a recontagem de histórias. A presente pesquisa visou a caracterização dos enunciados de um aluno não-falante com paralisia cerebral durante o reconto de histórias com e sem o tabuleiro de comunicação suplementar. Participou deste estudo, com consentimento livre e esclarecido de seus responsáveis, um aluno de sala especial, usuário de recurso suplementar de comunicação, do gênero masculino, de onze anos de idade, com paralisia cerebral e severo distúrbio da expressão oral. A coleta de dados fundamentou-se na contagem pela professora do aluno, com seu consentimento, por meio da leitura de dezesseis histórias selecionadas e adequadas ao conteúdo pedagógico do aluno, em dois dias consecutivos e em semanas sucessivas. Após ter tido acesso auditivo à história por ele escolhida, o aluno era solicitado a recontá-la, primeiramente sem a utilização de seu tabuleiro de comunicação suplementar e, no dia seguinte, após o conto de outra história, utilizando seu tabuleiro disponível. A ordem de reconto das histórias foi sequencialmente alternada. Os procedimentos pertinentes à coleta de dados, realizada na própria sala de aula do aluno, em meio aos demais colegas de sala, foram registrados por meio de duas filmadoras, em dois focos distintos e de um caderno para registro contínuo, cujas informações foram transcritas e compiladas em um documento escrito. A partir deste documento, foi realizada análise de conteúdo, em que foi designado o enunciado produzido pelo aluno como unidade de análise, em relação com categorias e subcategorias intrínsecas, que foram submetidas e delineadas como representativas pela indicação de juízes da área. Os resultados advindos da análise interpretativa dos dezesseis recontos de histórias, tanto com o auxílio do tabuleiro de comunicação suplementar, quanto sem este recurso, indicaram a caracterização dos enunciados produzidos pelo aluno em: 1.1) Modalidades expressivas dos enunciados: a) Gesto representativo; b) Olhar; c) Símbolo gráfico; d) Vocalização e; e) Objeto; 1.2) Extensão dos enunciados: a) Enunciados Simples; b) Enunciados Compostos: b.1) Quantidade de elementos dos enunciados: dois a três elementos; quatro a cinco elementos e; seis ou mais elementos; b.2) Organização sintática dos elementos: relação entre sujeito, verbo e objeto; 1.3) Classes gramaticais de palavras dos elementos dos enunciados: a) Substantivo; b) Artigo; c) Verbo; d) Adjetivo; e) Advérbio; f) Numeral e; g) Preposição. De modo geral, os enunciados produzidos pelo aluno caracterizaram-se em um aglomerado de significantes coesos entre si, porém sem pausas entre enunciados simples e compostos e com a repetição de um significante em um mesmo enunciado por diversas vezes. Diante dos achados, conclui-se que foi possível caracterizar os enunciados produzidos pelo aluno nas situações de reconto de histórias com e sem a utilização de seu tabuleiro de comunicação suplementar, em dezessete aspectos diferentes.

PALAVRAS-CHAVE: Sistemas de Comunicação Alternativos e Aumentativos. Paralisia Cerebral. Narração de Histórias. Linguagem.

ABSTRACT

The statements produced by users of augmentative and alternative communication systems based on graphical symbols, frequently have been described as reduced or different when compared with spoken sentences of children, adolescents and adults. The expansion of the statements could enable the AAC user to operate more complex significances and, thus, to increase the possibilities of expression of ones functional vocabulary, such as important meanings to the histories' recount. The present research aimed to characterize the statements of a non-speaking student with cerebral palsy during histories' recounts with and without his augmentative communication tray. It had participated of this study, with free and clarified concernment of his responsible relatives, an eleven-year-old of masculine gender student of a special classroom, user of augmentative communication resource, with cerebral palsy and severe impairment on verbal expression. The data collection was based on the counting by the teacher of the student, with her consent, by means of the reading of sixteen histories selected and adjusted to the student pedagogical content, in two consecutive days and successive weeks. After he'd had auditory access of history chosen by himself, the student was requested to recount it, primary without the use of his augmentative communication tray. After that, another history should be counted by his teacher and his augmentative communication tray would be available for that. The order of the histories' recount was sequentially alternated. The pertinent procedures of the data collection, which were carried through in the proper student classroom, among his colleagues of room, had been registered by two cameras, in two distinct focus, and a notebook for continuous register, which information had been transcribed and compiled in a written document for the accomplishment of content analysis, which the statement produced for the student was assigned as the unit of analysis, related to intrinsic categories and subcategories, which were submitted and delineated as representative by the designation of expert judges. The results, which had been derivated by the interpretative analysis of the sixteen histories' recounts, even with and without the use of the student's augmentative communication tray for the recount, had indicated the characterization of the statements produced by the student in: 1.1) Expressive communication modalities of the statements: a) Representative gesture; b) the look; c) Graphical symbol; d) Vocalization and; e) Object; 1.2) Extension of the statements: a) Simple statements; b) Composite statements: b.1) Amount of elements of the statements on: two to three elements; four to five elements and; six or more elements; b.2) Syntactic organization of the elements: relation between subject, verb and object; 1.3) Grammatical words' class of statements' elements: a) Substantive; b) Article; c) Verb; d) Adjective; e) Adverb; f) Numeral and; g) Preposition. In general way, the statements produced by the student had been characterized in an accumulation of cohesive significant, however, without pauses between simple and composite statements, as well as the repetition of an specific significant in the same statement by many times. Ahead of the findings, it had been concluded that it was possible to characterize the statements produced by the student, in the histories' recount situations with and without the use of his augmentative communicative tray, in seventeen different aspects.

KEYWORDS: Alternative and Augmentative Systems of Communication. Cerebral Palsy. Narration of Histories. Language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografias 1 e 2 – Indicação de um símbolo gráfico e manuseio do tabuleiro pelo aluno....	53
Fotografias 3 e 4 – Adequações realizadas no tabuleiro do aluno.....	56
Fotografias 5 a 9 – Pranchas temáticas delineadas de acordo com as categorias semânticas e gramaticais a que se remetiam.....	57
Diagrama 1 – Posicionamento das filmadoras nas situações de coleta de dados.....	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Seqüência das histórias recontadas pelo aluno.....	63
Quadro 2 – Normas utilizadas na transcrição das imagens.....	66
Quadro 3 – Categorias e subcategorias delineadas em função da unidade de análise.....	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Índice de concordância obtido entre juízes.....	72
---	-----------

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	20
2 INTRODUÇÃO.....	24
2.1 Conto e reconto de histórias no processo de aquisição e desenvolvimento de linguagem.....	24
2.2 Paralisia cerebral e Linguagem.....	25
2.3 Comunicação não-verbal e Comunicação Suplementar e Alternativa.....	30
2.4 Linguagem de usuários de Comunicação Suplementar e Alternativa.....	34
2.5 Expansão de enunciados de múltiplos signos.....	42
3 OBJETIVOS.....	50
4 MATERIAL E MÉTODO.....	51
4.1 Aspectos éticos.....	51
4.1.1 Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa.....	51
4.1.2 Termo de consentimento livre e esclarecido.....	52
4.2 Participante.....	52
4.3 Local e Período.....	54
4.4 Materiais e equipamentos.....	55
4.5 Instrumentos de Pesquisa.....	55
4.5.1 Histórias.....	55
4.5.2 Tabuleiro de comunicação suplementar.....	56
4.6 Formas de Registro.....	58
4.6.1 Filmagem.....	58
4.6.2 Registro contínuo.....	59
4.7 Procedimentos para a coleta de dados.....	60
4.7.1 Primeiro momento: observação do aluno na escola.....	60
4.7.2 Segundo momento: orientações à professora para a realização da coleta.....	61
4.7.3 Terceiro momento: contagem e recontagem das histórias.....	62
4.8 Procedimentos de análise.....	64
4.8.1 Transcrição.....	65

4.8.2 Análise de conteúdo.....	66
4.8.2.1 Elaboração de um sistema de categorias e subcategorias.....	67
4.8.3 Submissão das categorias de análise a juízes.....	71
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	73
5.1 Modalidades expressivas dos enunciados.....	73
5.2 Extensão dos enunciados.....	78
5.2.1 Enunciados simples.....	79
5.2.2 Enunciados compostos.....	82
5.2.2.1 Quantidade de elementos.....	83
5.2.2.1.1 Dois a três elementos.....	83
5.2.2.1.2 Quatro a cinco elementos.....	89
5.2.2.1.3 Seis ou mais elementos.....	95
5.2.2.2 Organização sintática dos elementos dos enunciados.....	100
5.3 Classes gramaticais de palavras dos elementos dos enunciados.....	111
6 CONCLUSÕES.....	118
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICES.....	135
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – aluno.....	136
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – professora.....	138
APÊNDICE C – Histórias Adequadas ao Conteúdo Pedagógico do Aluno.....	139
APÊNDICE D – Parte do Material Enviado aos Juízes.....	146
ANEXOS.....	157
ANEXO A – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.....	158

1 APRESENTAÇÃO

Nosso primeiro contato com a Linguagem aconteceu em 2001, no curso da disciplina *Introdução à Lingüística*. Naquela ocasião, conceitos como língua, fala, comunicação e signo lingüístico foram apresentados, mas sempre o conceito de linguagem parecia maior e, muitas vezes, inatingível, assim, pois, tiveram início nossas indagações sobre os aspectos relacionados à comunicação e à interação humana, por meio de recursos lingüísticos ou não. Ao longo do primeiro ano de graduação em Fonoaudiologia na Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília, percebemos que a formação profissional não se processaria apenas nos conhecimentos adquiridos em sala de aula; era preciso buscar respostas para nossas indagações. Emprestamos livros sobre aquela temática na biblioteca da faculdade, mas queríamos entender o que líamos, aprendendo com as leituras, enfim, queríamos aprender.

Em meados de 2002, a Dra. Débora Deliberato, professora do Departamento de Educação Especial, ofereceu cinco vagas para estágio extracurricular em Comunicação Alternativa; interessamo-nos pela proposta, mesmo sem saber ao certo de que se tratava, naquela época participávamos de um curso de libras e imaginávamos que seria algo relacionado a isso. Foram muitos os interessados, tendo sido necessário um processo seletivo. Começamos a estagiar no setor de comunicação alternativa do Centro de Estudos da Educação e da Saúde – CEES – unidade auxiliar da UNESP – Marília/SP, em setembro de 2002, onde permanecemos até o final da graduação, em 2004.

Aprendemos a observar o outro, durante a interação, a respeitar intenções e trocas de turno nas relações interpessoais, a ver comunicação onde não havia som, voz ou fala articulada. Descobrimos que um olhar, uma expressão facial, uma risada, um movimento de cabeça, um gesto ou mesmo um simples piscar de olhos poderiam transmitir sentimentos, desejos, anseios, enfim, que a comunicação era muito mais do que o aparentemente usual. Conhecemos histórias de vida e de luta surpreendentes, uma realidade marginalizada de deficientes que não podiam utilizar a fala para se comunicar e tudo isso nos instigou a mente mais ainda.

Foi então que deparamos com uma possibilidade para aquela realidade, a Comunicação Suplementar e Alternativa; naquela ocasião, conhecemos não somente o participante desta pesquisa, mas outros usuários e passamos a observar e registrar os atendimentos fonoaudiológicos realizados. Após os atendimentos, era realizada uma sessão de discussão do que havia sido observado, bem como o vínculo com a literatura recomendada.

No final de 2002, uma das estagiárias terminara sua graduação, bem como seu período como bolsista de iniciação científica, cuja temática era a comunicação suplementar e alternativa e, assim, era necessário dar continuidade à pesquisa com outro bolsista e para isso, foi realizado outro processo seletivo.

Como bolsista de iniciação científica do PIBIC/CNPq, demos continuidade a uma pesquisa em andamento há um ano e meio, a fim de finalizar a discussão dos dados, sob a orientação da Dra. Débora Deliberato. O estudo intitulado *Análise do vocabulário funcional de dois alunos com deficiência múltipla para a construção do sistema alternativo e/ou suplementar de comunicação*, cujo objetivo era identificar os processos comunicativos de dois alunos com deficiência múltipla na escola, na família e em situações individuais direcionadas, rendeu resumos em anais e apresentações em eventos científicos locais, regionais e brasileiros e, ainda, um artigo no número dois da *Revista Brasileira de Educação Especial* de 2004, intitulado *Implementação de recursos suplementares de comunicação: participação da família na descrição de comportamentos comunicativos dos filhos*.

Em virtude do empenho naqueles seis meses como bolsista, fomos convidadas para participar de outro projeto de iniciação científica coordenado pela professora Débora, cuja temática era o conto e o reconto de histórias por meio de recursos de comunicação alternativa e suplementar. Tratava-se de um projeto de pesquisa maior que divergia para os diferentes aspectos relacionados à temática, como as expressões comunicativas, os conteúdos do discurso narrativo, a elaboração de um software de autoria e as expressões lingüísticas utilizadas no conto e reconto de histórias. Couberam a uma das orientandas de mestrado, os dois primeiros aspectos e, assim, foi iniciada a pesquisa intitulada *Narrativa de um aluno com paralisia cerebral por meio de recursos e estratégias de comunicação suplementar*, cujo objetivo foi analisar o uso de recursos e estratégias de comunicação suplementar no reconto de histórias por um aluno com paralisia cerebral que freqüentava classe especial (MUNIZ, 2004).

Como parte das atividades deliberadas, começamos a participar das reuniões do grupo de pesquisa *Deficiências Físicas e Sensoriais*, liderado pelo Dr. Eduardo José Manzini e, nessas ocasiões, acompanhamos o delineamento do projeto de pesquisa, bem como a coleta e análise dos dados de Muniz (2004). Nossa tarefa geral no estudo intitulado *Construção de histórias por meio de fotos e figuras do Picture Communication Symbols por um aluno com paralisia cerebral*, como bolsista PIBIC/CNPq, era analisar o uso de fotos e figuras na construção de histórias por um aluno com paralisia cerebral e, especificamente, analisar a estrutura do discurso narrativo e o reconto das histórias construídas. Como nosso estudo

estava diretamente atrelado ao de Muniz (2004), compartilhamos revisões e discussões de literatura, porém, as indagações que sempre pairavam sobre nossa cabeça focalizavam a linguagem e enxergávamos a possibilidade de realizar uma análise lingüística do reconto do participante da pesquisa de Muniz (2004), mas primeiramente, era necessário focalizar a coleta e a análise dos achados da segunda iniciação científica.

Em meados de 2003 deu-se início à coleta de dados daquela pesquisa e, a partir de então, passamos a realizar alguns atendimentos fonoaudiológicos no setor de comunicação alternativa, sempre sob a orientação e supervisão da professora Débora. Os anos de 2003 e 2004 foram repletos da divulgação dos resultados e conclusões do segundo estudo de iniciação científica, rendendo, assim, resumos em anais e apresentações em eventos científicos locais, regionais e brasileiros e, ainda, um capítulo de livro de mesmo título que o estudo original, em 2007.

Ao finalizar a graduação em 2004, já com aquela idéia de análise lingüística de recontos de histórias, pensamos em nos submeter ao processo seletivo de mestrado em Educação na própria universidade. Dessa vez, o papel da professora Débora foi não somente o de orientadora, mas também o de amiga, quando sugeriu que aprimorássemos nossos conhecimentos na Educação Especial, de modo a amadurecer pessoal e profissionalmente e, a partir disso, delinear um projeto de pesquisa para um possível mestrado. Em 2005, cursamos o *Programa de Aprimoramento Profissional: Fonoaudiologia aplicada às necessidades da Educação Especial*, em que atendíamos 16 clientes do setor de comunicação alternativa do CEES, bem como participávamos da discussão de estudos de caso, do mesmo grupo de pesquisa e de aulas direcionadas àquela temática, como bolsistas *Fundap*. Naquele ano, adquirimos vasta experiência e mais conhecimento a respeito de pessoas acometidas por múltiplas deficiências, cujo enfoque terapêutico dava-se no âmbito dos recursos e estratégias da comunicação suplementar e alternativa.

Como um dos critérios para a obtenção do certificado de conclusão do aprimoramento, na ânsia de realizar uma análise lingüística relacionada à comunicação suplementar e alternativa, apresentamos a monografia intitulada *Caracterização dos enunciados de um aluno não-falante usuário de recurso suplementar de comunicação durante a construção de histórias* cujo objetivo era analisar a extensão e a organização sintática dos enunciados de narrativas construídas por um aluno não-falante usuário de comunicação suplementar. Mais uma vez, o trabalho rendeu frutos na comunidade científica, visto que foi apresentado e

publicado, como trabalho completo, em anais de congresso e, ainda, tornou-se um dos artigos do número dois da *Revista Brasileira de Educação Especial* de 2006.

Foi realizado um estudo cujo foco era a linguagem na comunicação suplementar e alternativa, no contexto de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento do discurso narrativo, em que havia mediação na atividade dialógica processual, mas continuávamos com vontade de aprender, discutir e divulgar mais conhecimentos sobre o assunto e, assim, delineamos um projeto de pesquisa para a seleção de 2006 do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma faculdade e universidade. Em março de 2006, iniciou-se a elaboração desta dissertação, composta por cada aula freqüentada no programa, cada revisão de literatura realizada, cada discussão naquele mesmo grupo de pesquisa e cada orientação, em continuidade com a querida Dra. Débora Deliberato.

Inicialmente, tivemos de enquadrar o projeto, que estava muito focalizado na lingüística, a uma perspectiva educacional direcionada ao professor, que trabalha com a linguagem, no contexto metodológico proposto. Assim, a primeira tarefa foi resgatar a coleta de dados realizada no estudo de Muniz (2004) e dedicar um outro olhar: analisar as expressões lingüísticas utilizadas no reconto de histórias daquele participante. Coube a outro orientando de mestrado a tarefa de elaboração de um software de autoria para o conto e reconto de histórias, utilizando as mesmas histórias da coleta de Muniz (2004).

Diante da proposta desta pesquisa, a revisão de literatura foi delineada de modo a apresentar a relação entre o conto e o reconto de histórias no processo de aquisição e desenvolvimento de linguagem, assim como a definição de paralisia cerebral e sua relação com o desenvolvimento de linguagem nos indivíduos acometidos. Pretendeu-se, também, o esboço de conceitos de comunicação verbal e não-verbal e de comunicação alternativa além do delineamento de aspectos da linguagem de usuários de recursos de comunicação suplementar e alternativa, principalmente no que tange à expansão de sentenças de múltiplos signos ou palavras, a fim de delinear a problemática deste estudo: a caracterização dos enunciados de um usuário de comunicação suplementar durante a atividade de reconto de histórias, com e sem o tabuleiro.

2 INTRODUÇÃO

2.1 Conto e reconto de histórias no processo de aquisição e desenvolvimento de linguagem

Durante o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, a criança passa por uma etapa fundamental que é a elaboração do discurso narrativo, em que, inicialmente, é capaz de contar fatos vivenciados e, posteriormente, consegue narrar histórias, ampliando seus mecanismos de interação com o outro (CAMARGO, 1986). A aquisição do discurso narrativo é terreno propício para desvendar as mudanças nas relações da criança com a linguagem. O discurso narrativo representa, na experiência lingüística oral da criança, uma e talvez a mais importante passagem obrigatória do diálogo para o monólogo, e para a construção de um texto (de LEMOS, 1989).

A narrativa se caracteriza, basicamente, pelo tratamento do aspecto temporal-sequencial e dramático, da indicação de um ou mais personagens e do(s) processo(s) em que o(s) participante(s) está/estão inserido(s), constituindo as coordenadas espaciais e temporais de uma situação passada, de um lado, e a situação de interlocução, de outro, assim como a constituição de referências objetivas e subjetivas do espaço-tempo intertextual (LABOV, 1972; PERRONI, 1992; MELO, 1995; NELSON, 1996).

Autores como Labov (1972), Mandler (1978), Held (1980), Wells (1986), Nagy e Herman (1988), Whitehurst et al. (1988), Valdez-Menchaca e Whitehurst (1992), Dickinson e Smith (1994), Robbins e Ehri (1994), Terzi (1995), Cagliari (1995), Nelson (1996), Rosenhouse et al. (1997), Nunes et al. (2003), Sénéchal e LeFévre (2002), Mata (2004) e Fontes e Cardoso-Martins (2004) afirmaram que a experiência de ouvir histórias desempenha um papel importante no desenvolvimento de linguagem, quanto à aquisição de vocabulário e seus valores semânticos, tanto para a compreensão, quanto para a expressão, no âmbito da linguagem oral e escrita. Martins (2005) reiterou que as histórias favoreceriam a auto-estima, o amor ao próximo e a integração e desenvolvimento social; nesse contexto, as histórias servem de elo de afeto, emoção, ludismo e prazer.

Para Coutinho (1994), Chartier (1996), Lopes (1997) e Rego (1998), a literatura infantil é um poderoso instrumento de referência na prática escolar, utilizado para estimular a liberdade e a criatividade infantil, no contexto da produção de texto oral e escrito. Assim, a

relevância da atividade de contagem e recontagem de histórias manifesta-se não só no que se refere às emoções, à imaginação e à aquisição da linguagem, mas também diz respeito às relações interpessoais (CRONEMBERGER; THOMÉ, 1999; BRITO; FIGUEIRA; FERREIRA, 2004). Dessa forma, engajar-se na conversação para narrar eventos passados também favorece o estabelecimento e a manutenção de relações de amizade, o desenvolvimento de identidade pessoal e o conhecimento de outras pessoas (von TETZCHNER; MARTINSEN, 2000).

A leitura de histórias para alunos com deficiência favorece o desenvolvimento crítico e do intelecto, bem como estimula o imaginário, permitindo com que algumas barreiras e conceitos sejam quebrados. Dessa forma, o conto e o reconto de história pode ser reconhecido como um instrumento favorecedor da inclusão. A criança com deficiência apresenta muito interesse nestas atividades, bem como se dedica, profundamente, ao contato com o mundo dos livros (SILVA; FACHIN, 2002; MUNIZ, 2004; GUARDA; DELIBERATO, 2006; DELIBERATO; GUARDA, 2007).

De modo geral, o conto e o reconto de histórias fazem parte da rotina de atividades de familiares, de terapeutas em situações direcionadas, bem como do contexto escolar. As histórias atuam, nesse caso, como instrumentos favorecedores da interação entre aluno e professor, mas principalmente, como um recurso pedagógico importante no processo de ensino-aprendizagem, pois envolve diversos aspectos da linguagem, tanto para os alunos deficientes, como para os demais.

2.2 Paralisia cerebral e Linguagem

Em se tratando do processo de aprendizagem de alunos com deficiência, o aluno acometido pela paralisia cerebral (como o participante desta pesquisa), inserido em classe especial ou regular, pode apresentar diferentes características, comprometimentos ou não, em seu desenvolvimento de linguagem, tanto do ponto de vista receptivo e/ou da compreensão lingüística, quanto do ponto de vista expressivo ou da emissão lingüística.

É importante que o professor conheça e identifique as características de seu aluno com paralisia cerebral, não só daqueles aptos a utilizar a oralidade para se expressar, como também daqueles desprovidos de tal capacidade. Nesse contexto, muitos autores têm tido a preocupação de apontar informações que auxiliem tanto profissionais, quanto familiares e

professores a entenderem o indivíduo com paralisia cerebral. Dessa forma, foram apresentadas, a seguir, definições a respeito da paralisia cerebral, bem como reflexões no que tange às habilidades lingüísticas e potencialidades dos indivíduos acometidos por esta disfunção.

De acordo com Fischinger (1984), Kuban e Leviton (1994) e Miller (2002), a paralisia cerebral, embora caracterizada por sua disfunção motora, estaria quase sempre acompanhada de outros distúrbios de função cerebral, dentre os quais se destacariam alterações cognitivas, oculares e visuais, auditivas, lingüísticas, sensitivas, de atenção e vigília e comportamentais. Entretanto, embora, por definição, a lesão não seja progressiva, suas manifestações clínicas poderiam mudar com o decorrer do tempo devido à plasticidade – reestruturação funcional e estrutural – do cérebro em desenvolvimento (POÓ, 2001).

Quando a paralisia cerebral e as habilidades comunicativas são abordadas, cabe lembrar que pela própria definição de paralisia cerebral, a literatura especializada tem enfatizado primordialmente as alterações motoras desses indivíduos, “deixando um vácuo para a compreensão global do processo comunicativo e, desse modo específico, das habilidades lingüísticas” (LAMÔNICA, 2004, p. 967). Segundo Puyuelo-Saclemente (1997), a diversidade quanto ao comprometimento motor geral da criança com paralisia cerebral manifestar-se-ia na linguagem quanto a dois possíveis problemas, isolados ou associados: problemas motores de expressão que afetam a fala e a voz e problemas de aquisição de linguagem.

Rizzo (1998) refletiu acerca do desenvolvimento bio-psico-social da criança com paralisia cerebral como pressuposto de uma série de experiências a serem realizadas e vivenciadas, desde a percepção do corpo através dos órgãos dos sentidos ao conhecimento e exploração do meio em que a criança vive de modo a organizar e interpretar essas percepções, num processo evolutivo e cumulativo de aquisições. Para a autora, quanto mais especializadas se tornariam as aquisições motoras, intelectuais, sociais e de linguagem, maior seria seu domínio frente ao meio e a si mesma.

Para Limongi (1995, 2000), a criança com alterações sensório-motoras construiria e organizaria seu universo de acordo com suas possibilidades e com as condições proporcionadas pelo meio. A autora afirmou que muitas crianças com paralisia cerebral apresentariam condições quanto ao sistema motor oral que prejudicariam demasiadamente a fala, enquanto emissão oral, pela própria dificuldade de articulação, devido a alterações respiratórias e pela incoordenação entre ambas; outras possuiriam condições de

inteligibilidade de linguagem oral, porém apresentariam alterações na estrutura sintática e redução do léxico.

A mesma autora, em 2003, discutiu as possibilidades expressivas da criança com paralisia cerebral, destacando as intenções comunicativas utilizadas por meio da direção do olhar, como também a troca de olhares quando há mais de um interlocutor. Além dessas manifestações, a autora salientou que a criança com paralisia cerebral poderia apresentar tentativas de emissões vocais, como sílabas ou palavras que manifestassem necessidades e vontades, ou ainda, tais emissões poderiam ser utilizadas como o objetivo de chamar a atenção do interlocutor.

Considerando a fala uma atividade motora fina, envolvendo músculos fonoarticulatórios, a criança com paralisia cerebral pode apresentar desde leve dificuldade de articulação até quase total ausência da mesma, prejudicando, assim, a comunicação verbal. De acordo com Fernandes (2001), nem sempre a criança com paralisia cerebral conseguiria controlar os movimentos da musculatura da fala. Assim, podem ocorrer dificuldades na linguagem oral e gestual, ocasionando atraso em seu desenvolvimento e na comunicação propriamente dita, tanto verbal, como não-verbal (MARUJO, 1988).

Geralmente as crianças com paralisia cerebral apresentam uma comunicação insuficiente por meio de gestos idiossincráticos, olhares, movimentação do corpo e muitas adivinhações por parte do outro (MOREIRA; CHUN, 1997). Em consonância, Manzini (1995) salientou o papel das expressões faciais utilizadas pela criança com paralisia cerebral, como tendo importante desempenho auxiliador na comunicação.

Marujo (1988) e Uverant (1998) indicaram que nem todas as crianças com paralisia cerebral experimentariam dificuldades no desenvolvimento da linguagem, porém aquela poderia surtir efeito na fala e conseqüentemente, a criança poderia ficar em estado de mutismo ou apresentar características de uma fala disártrica em decorrência de alterações de prosódia, respiração, articulação, voz e ressonância. Em contrapartida, há estudos segundo os quais a eclosão das várias etapas do desenvolvimento lingüístico é muitas vezes mais tardia nas crianças com paralisia cerebral do que na população normal (TABITH, 1980; PUYUELO-SANCLEMENTE; 2001; LAMÔNICA, 2004).

Lamônica et al. (2003) realizaram um estudo para avaliar a linguagem de indivíduos com paralisia cerebral com níveis de comprometimento motor variado (hemiplégicos, diplégicos e quadriplégicos), entre dois e sete anos de idade, focalizando o reconhecimento semântico. A amostra foi constituída por 30 indivíduos com paralisia cerebral (entre crianças e adolescentes, de ambos os gêneros) e um grupo controle com a mesma idade e gênero. Os

autores concluíram que o grupo controle apresentou desempenho superior ao experimental em relação ao reconhecimento semântico. Dentre os indivíduos do grupo experimental, aqueles com hemiplegia apresentaram os melhores resultados, seguidos daqueles com diplegia e quadriplegia. As palavras mais conhecidas eram relacionadas a conteúdos concretos e do cotidiano, em outros termos, os indivíduos com paralisia cerebral utilizaram palavras com maiores cargas semânticas ou mais representativas para os sujeitos e aquelas claramente utilizadas em seu dia-a-dia; observou-se, assim, que os vocábulos com menor carga semântica foram os menos utilizados pelos sujeitos da pesquisa.

De acordo com Lamônica (2004), no que tange aos níveis lingüísticos, pode-se dizer que há possibilidade de o desenvolvimento morfossintático do indivíduo com paralisia cerebral estar atrasado em relação ao desenvolvimento normal. No entanto, para a autora, seria necessário prestar atenção àquele aspecto, tendo em vista que a produção morfossintática poderia apresentar-se reduzida nas emissões dos indivíduos com paralisia cerebral, quando este tentasse adequar sua fonoarticulação.

Na expressão de seus enunciados, a pessoa com paralisia cerebral pode, no intuito de ser compreendido, restringir-se ao uso de palavras concretas e com alta carga semântica (SAPPINGTON; REEDY; WELCH, 1989; PUYUELO-SANCLEMENTE, 2001). Nesse sentido, é possível deduzir que esses indivíduos poderão apresentar aspectos gramaticais e vocabulário simplificado, seja pela falta de elementos sintáticos – ao diminuir o número de seus enunciados – seja pela influência do comprometimento motor (LAMÔNICA, 2004).

Jakubovicz (2002) encontrou alterações na estrutura sintática das frases elaboradas por crianças com paralisia cerebral e, a partir dos resultados obtidos, apontou as seguintes alterações na elaboração de frases quanto à morfossintaxe: deformação semântica (confusão entre empurrar e puxar); dificuldade com o tempo dos verbos e com os complementos; dificuldade com a subordinação da frase e dificuldade com o tempo dos verbos, sobretudo o futuro. Para Perroni (1992, p. 11), “os enunciados fragmentados, as incompletudes, os desvios, as construções conjuntas, os progressos e os retrocessos devem ser analisados durante as situações interativas”, de modo que fazem parte do processo de construção da narrativa, levando-se em consideração as experiências pessoais e singulares de cada um dos participantes do diálogo.

Massi (2001) ateve-se à análise do diálogo entre o interlocutor e a criança com paralisia cerebral, na relação intersubjetiva, acompanhando o percurso que esta fez para desenvolver sua linguagem e o discurso narrativo. Para a autora, o percurso percorrido pela criança para desenvolver o discurso narrativo oral mostrou o quanto ela podia e era capaz de

superar quadros diagnósticos repletos de conotações negativas como disartria, problemas articulatórios, alterações de tônus e retardo de linguagem. Em vez de simples comparações, a análise do processo e não do produto norteou a autora a acompanhar a evolução oral de sua cliente, por meio da interação. Ainda, a autora ressaltou que a apreciação da linguagem de crianças com paralisia cerebral deveria ser feita a partir de seu uso efetivo, sem afastá-la da relação que estabelece com a fala do outro, o interlocutor-investigador.

Para Frazão (2004), não haveria controle a respeito do que o adulto fala, o que haveria, de fato, seria um efeito, ou seja, nem tudo que o adulto fala seria, necessariamente, incorporado pela criança, pois não haveria relação causal entre o que esta ouve e o que será falado por ela.

“O outro coloca a criança em um universo no qual ele próprio está inserido; a linguagem permite à criança ser significada. Por isso não se diz que há comunicação e sim interação, pois adulto e criança estão em funcionamento dentro de uma língua” (FRAZÃO, 2004, p. 55).

Assim, para a autora, seria por meio da reflexão clínica, iluminada pelas hipóteses do interacionismo, que se poderia discernir o que se fala da criança com paralisia cerebral, como se fala dela e com ela. Daria, também, aos pais e professores, a possibilidade de reconhecer os efeitos que suas falas promovem na criança, além de escutar ou reconhecer os efeitos que as diferentes manifestações da criança produzem em sua interpretação. No que tange ao olhar profissional terapêutico,

“considerando a singularidade de cada sujeito, o fonoaudiólogo deve se dar conta de que avaliações e condutas terapêuticas previamente estipuladas marcam o percurso variável que cada criança faz no processo de desenvolvimento de linguagem” (MASSI, 2001, p. 113).

Quanto ao olhar acadêmico, segundo Godoi (1998), seria necessário que o professor analisasse o nível de desempenho individual, as capacidades físicas remanescentes, o déficit motor, as habilidades de comunicação, bem como as vias em que a criança apresenta maior facilidade para o aprendizado, assim como quais os recursos que estariam disponíveis na escola para favorecer o desenvolvimento da aprendizagem desta criança. Para Lamônica, Devitto e Gejão (2006), o professor deveria estar atento a essa criança, pois para saber se o aluno aprendeu os conhecimentos propostos na sala de aula, seria relevante que ele conseguisse avaliar o desempenho de seu discípulo.

Enfim, de acordo com Lamônica (2004, p. 968), a preocupação com o desenvolvimento global dos indivíduos com paralisia cerebral “passa necessariamente pela compreensão de suas necessidades de integração e, sob essa perspectiva, o processo

comunicativo deve ser revisado”. Em consonância, Limongi (2000) ressaltou a importância da intervenção terapêutica com a criança parálitica cerebral a fim de objetivar a própria construção da linguagem e ainda favorecer condições para que aquela efetive suas possibilidades de trabalho com outros sistemas de códigos e símbolos, como a comunicação suplementar e alternativa.

Como em todo processo de avaliação, o aluno necessita apresentar respostas motoras, entretanto, os indivíduos com paralisia cerebral, por apresentarem problemas motores, poderão ter dificuldades adicionais para demonstrar seu conhecimento obtido em sala de aula. Nesse contexto, é necessário que o professor tenha conhecimentos adicionais de recursos pedagógicos e de procedimentos que possam ser utilizados para este fim, como os recursos e estratégias da comunicação suplementar e alternativa (MANZINI; DELIBERATO, 2004).

2.3 Comunicação não-verbal e Comunicação Suplementar e Alternativa

Conforme apontado por alguns estudiosos da paralisia cerebral, alguns indivíduos podem apresentar comprometimento na linguagem de modo geral, tanto na compreensão, quanto na expressão, enquanto outros podem desenvolver linguagem, porém experimentar dificuldades em se tratando da produção. Em outras palavras, esses indivíduos apresentam um vocabulário receptivo adequado para as interações sociais, mas não conseguem expressá-lo pelo uso da fala convencional, ou seja, não conseguem articular os sons da fala de modo que passem as informações pertinentes ao processo de comunicação em suas relações interpessoais. Visto que o participante desta pesquisa se enquadra no perfil da paralisia cerebral em cuja linguagem expressiva há dificuldade na oralidade, foram apresentados conceitos de comunicação verbal e não-verbal e comunicação suplementar e alternativa de autores consagrados na área, a fim de justificar algumas terminologias utilizadas na presente pesquisa, bem como vislumbrar ao leitor o olhar das potencialidades de comunicação dos indivíduos com deficiência, por meio de caminhos não usuais.

Pode-se classificar uma mensagem comunicativa em verbal, não-verbal, vocal e não-vocal. A comunicação verbal apresenta um código lingüístico estruturado, que não implica a necessidade de suporte ou apoio extra para a interação, como, por exemplo, a fala, a escrita e a língua de sinais. Já a comunicação não-verbal refere-se à transmissão de mensagens na ausência de um código lingüístico estruturado, sendo utilizados suportes, como os gestos, as

expressões faciais e corporais, as risadas e as pranchas de comunicação, para garantir a interação. A classificação vocal é utilizada para toda a comunicação que apresenta produção de som, como as vocalizações. Em contrapartida, a classificação não-vocal se refere a toda comunicação que não apresenta produção de som como os gestos, as expressões faciais e corporais e as pranchas de comunicação. É possível, ainda, estabelecer relações entre as classificações verbal, não-verbal, vocal e não-vocal: vocal e verbal pode ser exemplificado pela fala; verbal e não-vocal exemplificado pela língua de sinais; vocal e não-verbal pelo uso do choro, risada e vocalização e não-verbal e não-vocal poder ser representado pela comunicação baseada em apontamentos, gestos, expressões faciais e linguagem corporal (MILIKIN, 1997).

Nesta perspectiva, ainda que a fala seja o meio de comunicação mais complexo e característico do ser humano, compreender a comunicação de uma maneira geral é não se restringir a analisá-la somente a partir de seus elementos vocais e/ou verbais, o que limitaria bastante a visão de todo o repertório comunicativo de uma pessoa. Nosso corpo serve para confirmar, enfatizar, completar e, em caso limite, para contradizer o que estamos tentando comunicar verbalmente. Assim, em muitos momentos, gestos e expressões faciais, dentre outros componentes não-vocais e não-verbais dizem o que a fala não mostra (SAMESHIMA, 2006).

A comunicação humana inclui, portanto, uma gama de atividades, cuja grande parte é não-verbal. A postura corporal e os gestos das mãos do falante transmitem aspectos de atitude, ênfase e emoção. Muitas vezes, essas formas não-verbais de comunicação são não-intencionais e não específicas (BOONE; PLANTE, 1994; MANZINI, 1999; KNAPP; HALL, 1999; OMOTE, 2001). Em se tratando do aluno da educação especial, sabe-se que grande parte pode apresentar dificuldades nos diferentes recursos comunicativos, quer na modalidade oral, quer na gestual, em função das diferentes manifestações motoras e/ou cognitivas (MANZINI, 2001).

Basil (2003) discutiu o avanço no reconhecimento das diferenças individuais e a aceitação de novas formas de comunicação concedendo às pessoas com deficiência o lugar que lhes corresponde em todos os espaços, como no caso do ambiente familiar, educacional, profissional, recreativo e comunicativo. Quando um aluno não consegue utilizar a fala ou mesmo os gestos para se comunicar, suas possibilidades de interação podem estar limitadas e sua inclusão social e escolar prejudicada. Nesse sentido, na área da Educação Especial, a expressão *comunicação suplementar e alternativa (CSA)* vem sendo utilizada para designar um conjunto de procedimentos técnicos e metodológicos junto a pessoas acometidas por

alguma doença, deficiência ou alguma situação temporária que impeça a comunicação com demais pessoas utilizando os recursos usuais, mais especificamente a fala (DELIBERATO; MANZINI, 2000).

De acordo com a Associação Americana de Fala, Linguagem e Audição - AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION – A.S.H.A. (1989),

“a Comunicação Suplementar e Alternativa é uma área da prática clínica que se destina a compensar (tanto temporariamente como permanentemente) as alterações ou incapacidades de comunicação expressiva, os distúrbios severos na fala, linguagem e na escrita” (ASHA, 1989, p. 107).

Glennen (1997) definiu a comunicação suplementar e alternativa como outras formas de comunicação que compreendem o uso de gestos, língua de sinais, expressões faciais, o uso de pranchas de alfabeto ou símbolos pictográficos e até mesmo o uso de sistemas sofisticados de computador, com voz sintetizada. A comunicação é considerada alternativa quando o indivíduo comunica-se face-a-face por meio de outros caminhos que não a fala e suplementar quando, por meio de um suporte, favorece e amplia as possibilidades de comunicação, inclusive a fala (GONÇALVES; CAPOVILLA; MACEDO, 1998; CAPOVILLA, 2001).

Assim, a comunicação suplementar e alternativa se refere a toda forma de comunicação que complemente, suplemente, substitua ou apóie a fala. Destina-se a cobrir as necessidades expressivas e a aumentar a interação comunicativa tanto dos:

“indivíduos que apresentam elevado nível de compreensão de linguagem oral, mas não possuem um meio adequado de expressão, como aqueles outros cujas alterações impeçam de adquirir a fala como veículo de expressão e ao mesmo tempo a interfiram na compreensão da linguagem, inclusos os requisitos cognitivos e sociais” (MOREIRA; CHUN, 1997, p. 149).

A comunicação suplementar e alternativa pode ser não-apoiada e apoiada. É considerada não-apoiada ou não-assistida quando os recursos comunicativos estão centrados na própria pessoa, ou seja, quando a pessoa usa sinais manuais, expressões faciais, língua de sinais e gestos. Essas possibilidades comunicativas são produzidas pelo próprio usuário sem auxílio de outra pessoa ou equipamento. A comunicação suplementar e alternativa apoiada ou assistida compreende todas as formas de comunicação que possuem expressão lingüística na forma física e fora do corpo do usuário, como no caso do uso de objetos reais, miniaturas de objetos, fotografias, figuras e outros símbolos gráficos, além dos sistemas computadorizados (MANZINI; DELIBERATO, 2004).

Deliberato (2005) discutiu que o recurso mais adequado poderia ser o instrumento que possibilitaria ao aluno com deficiência não-falante poder entender e se fazer ser entendido em diferentes ambientes, perante distintos interlocutores, com variadas tarefas.

“A complexidade de utilização dos sistemas suplementares e/ou alternativos de comunicação está na dependência da capacidade de desenvolvimento das possibilidades comunicativas do usuário e, também, em função do contexto comunicativo” (MOREIRA; CHUN, 1997, p. 168).

Deliberato e Manzini (2006), quanto ao ambiente educacional, ressaltaram que além da formação necessária para os professores especializados e do ensino regular, deveria existir uma preocupação efetiva na garantia de que os alunos com deficiência e não-falantes e seus professores fossem constantemente instrumentalizados. Neste contexto, os alunos com deficiência deveriam ter acesso aos recursos adaptados às suas necessidades e o professor deveria ter instrumentos adequados para propiciar a aprendizagem efetiva e ter condições de avaliá-la.

A partir das definições e reflexões apresentadas, pode-se afirmar que muitos alunos com deficiência e não-falantes têm, em sua comunicação, uma das maiores barreiras para seu aprendizado e para sua integração social, muitas vezes, dentro da própria sala de aula, queira regular, queira especial, visto que não têm instrumentos necessários para participar das mesmas atividades que os demais colegas, embora com condições intelectuais favoráveis e compatíveis. Nesse contexto, a utilização de algum sistema de comunicação suplementar e alternativa por estes alunos é, muitas vezes, indispensável, pois é o instrumento de que necessitam para o desenvolvimento de linguagem enquanto conteúdo. Em outras palavras, aprender a ler e a escrever, produzir um texto, contar e recontar uma história, aprender os números e a fazer contas são habitualmente atividades em cuja participação aqueles indivíduos costumam ser marginalizados (FERNANDES, 2001; ZAPATA, 2001). De fato, os recursos e procedimentos da comunicação suplementar e alternativa poderiam, quando bem empregados, tornar-se um fator relevante para a viabilização da inclusão social e pedagógica de indivíduos com deficiência e não-falantes.

2.4 Linguagem de usuários de Comunicação Suplementar e Alternativa

Baseados na leitura e análise dos estudos acerca da aquisição e desenvolvimento de linguagem dos indivíduos que não têm a fala convencionalmente articulada e que, nas relações interpessoais, fazem uso de recursos suplementares e alternativos de comunicação, ainda não é possível realizar afirmações concretas a respeito do perfil lingüístico desses usuários, porém, reflexões e sugestões podem ser delineadas e refletidas.

De acordo com Beukelman e Mirenda (1998b, p. 332), “a linguagem é o que nos permite conversar, ler, escrever, entender o que os outros dizem e aprender sobre o mundo”. Quando se tem linguagem, podem-se combinar símbolos de formas únicas e descrever sensações, pensamentos e experiências por meio de frases e enunciados falados ou escritos. Independente da cultura, da cognição, do meio social e outros fatores que influenciam o desenvolvimento de linguagem, todas as línguas são compostas de seis propriedades: atos discursivos, pragmática, fonologia, semântica, morfologia e sintaxe.

A morfologia engloba as regras de construção e mudança das palavras. Os pesquisadores têm conduzido poucos estudos para investigar os caminhos pelos quais os usuários de comunicação suplementar e alternativa tanto aprendem quanto desenvolvem a consciência morfológica, porém, a maioria dos estudos tem demonstrado que os usuários de comunicação suplementar e alternativa apresentam dificuldades na morfologia gramatical (BERNINGER; GANS, 1986; KELFORD-SMITH et al., 1989; SUTTON; GALLAGHER, 1993; WEITZ; DEXTER; MOORE, 1997; von TETZCHNER; GROVE, 2003).

Segundo Beukelman e Mirenda (1998b), não se sabe por que os usuários de comunicação suplementar e alternativa (CSA) apresentariam dificuldades na morfologia, porém, pelos menos cinco explicações seriam possíveis:

1. Os símbolos que os usuários de CSA precisam indicar (por exemplo: plural e passado) não estão disponíveis em seus tabuleiros ou pranchas (BLOCKBERGER; JOHNSTON, 1997);
2. Os usuários de CSA preferem a eficiência em excesso à precisão como estratégia para realçar sua fluência na comunicação (LIGHT, 1989);
3. Os usuários de CSA ainda não aprenderam as regras morfológicas que se empregam nas situações (SUTTON; GALLAGER, 1993);

4. As pessoas que aprendem uma língua tardiamente apresentam dificuldades nesta área em virtude da falta de prática e de *feedback* prévio (BEUKELMAN; MIRENDA, 1998b);
5. O próprio recurso de CSA interfere na expressão e impede o emprego de morfemas convencionais da língua (SMITH, 1996).

A sintaxe se refere às regras para a junção de palavras e constituição de sentenças ou enunciados. De fato, pouco se sabe acerca das dificuldades sintáticas de indivíduos que se comunicam por meio de símbolos gráficos (WEITZ; DEXTER; MOORE, 1997; BEUKELMAN; MIRENDA, 1998b; von TETZCHNER; GROVE, 2003; BREKKE; von TETZCHNER, 2003). Soto (1996) resumiu as mais relatadas características expressivas da sintaxe de usuários de CSA encontradas na literatura especializada:

1. Uma predominância de mensagens contendo de um a dois elementos, ambos em situações espontâneas ou dirigidas (BASIL; SORO-CAMATS, 1996; SMITH, 1996; UDWIN; YULE, 1990; von TETZCHNER; MARTINSEN, 1992);
2. Dificuldade nas tarefas imperativas tanto receptivas quanto expressivas. Por exemplo, na construção de uma mensagem, os usuários de CSA freqüentemente utilizam uma frase com ordenações incomuns de palavras, como *sujeito-objeto-verbo* (menina + casa + ir), *verbo-sujeito-objeto* (ir + menina + casa), ou mesmo *objeto-verbo-sujeito* (casa + ir + menina), em línguas cuja ordenação típica é *sujeito-verbo-objeto* (menina + ir + casa) (SUTTON; MORFORD, 1995; van BALKOM; WELLE DONKER-GIMBRÈRE, 1996). Até mesmo usuários de longa data de recursos de CSA, que passaram por intervenção direcionada a este tipo de tarefa, comumente apresentam dificuldade na ordenação de palavras em sentenças compostas (dois + cama + dormir + menino + um + menina + branca + cama + marrom + cama, para a frase: O menino e a menina estão dormindo em duas camas, um em uma cama branca e o outro em uma cama marrom) (van BALKOM; WELLE DONKER-GIMBRÈRE, 1996);
3. O uso de estruturas sintáticas raramente utilizadas na língua do indivíduo, como palavras-frase, desvios e inversões (SOTO; TORO-ZAMBRANA, 1995);
4. Omissão de palavras que freqüentemente aparecem na língua do indivíduo, como verbos e artigos, mesmo quando estes estão disponíveis na prancha ou tabuleiro de comunicação (SOTO; TORO-ZAMBRANA, 1995; van BALKOM; WELLE DONKER-GIMBRÈRE, 1996);

5. Uma prevalência de sentenças simples, com uso limitado de estruturas complexas como perguntas, comandos, negativas e verbos auxiliares (SOTO; TORO-ZAMBRANA, 1995; van BALKOM; WELLE DONKER-GIMBRÈRE, 1996);
6. Uso excessivo de combinações multimodais, como gesto e vocalização associados a símbolo gráfico, além de associações maiores; uso excessivo de generalização semântica de palavras, como cachorro em vez de vaca (para designar um animal de quatro patas) e outras estratégias lingüísticas que compensam a falta de símbolos necessários, como a abstração de parte de uma figura para designar um outro símbolo gráfico que não consta no tabuleiro do usuário de CSA (LIGHT; COLLIER; PARNES, 1985; SUTTON, 1989).

De modo geral, podem ser feitas várias afirmações acerca da aquisição e do desenvolvimento de linguagem de usuários de CSA. Primeira, grande parte dos usuários de CSA apresenta distúrbios tanto na linguagem receptiva quanto na expressiva (SUTTON, 1996). Segundo, alguns usuários de CSA não apresentam ambos os distúrbios (SUTTON, 1996). Os indivíduos que nunca foram capazes de utilizar a língua natural escreveram e falaram eloqüentemente a respeito de suas experiências e vidas utilizando comunicação suplementar e alternativa, ou seja, estes indivíduos dominaram a complexidade da língua e são capazes de mostrar seu conhecimento a outros (WILLIAMS, 1996). Terceiro e talvez o mais importante, as dificuldades de linguagem apresentadas por usuários de CSA são, sem dúvida, influenciadas pelo fato de suas experiências lingüísticas e de aprendizagem serem bastante diferentes daquelas cujos indivíduos podem falar (BEUKELMAN; MIRENDA, 1998a).

Nelson (1992) indagou a avaliação das palavras e estruturas frasais que um jovem usuário de CSA sabia, já que as únicas palavras e estruturas frasais que lhe estavam disponíveis foram dispostas por outra pessoa que não ele mesmo. Ainda, o autor questionou como saber se uma criança pré-alfabetizada pode, de fato, ter uma variedade de vocábulos em mente para expressar um conceito ou comunicar um sentimento, já que as palavras estariam inacessíveis para a expressão. De acordo com Beukelman e Mirenda (1998b), ainda não haveria respostas para tais questionamentos, porém, estratégias especialmente focalizadas no desenvolvimento de linguagem precisariam constituir uma parte essencial em cada processo de intervenção na comunicação.

No que tange à habilidade lingüística discursiva de usuários de recursos suplementares e alternativos de comunicação, Nunes et al. (2003) e Waller e O'Mara (2003)

afirmaram que as narrativas têm sido utilizadas como estratégias para a aquisição e o desenvolvimento de habilidades lingüísticas daqueles indivíduos. Na mesma ótica, Soto e Hartmann (2006) afirmaram que a habilidade de narrar histórias seria fundamental para o desenvolvimento de todas as competências comunicativas e envolveria a coordenação de uma variedade de conhecimento de estruturas e habilidades lingüísticas.

De acordo com Sutton, Soto e Blockberger (2002) e Waller e O'Mara (2003), a narrativa é uma forma de ampliar o discurso, que minimamente requer a expressão de dois eventos diferentes de modo claramente relacionado entre si. Nessa perspectiva, as crianças que utilizam recursos de comunicação suplementar e alternativa tendem a apresentar uma habilidade narrativa deficitária devido a várias razões, dentre as quais se destaca a grotesca diferença entre as experiências com histórias entre os usuários de CSA e as crianças sem comprometimento na expressão oral da linguagem. Há outras razões ainda pouco entendidas, como o fato de os usuários de CSA terem oportunidades limitadas para engajar-se nas atividades de conto e reconto de histórias por meio de seus recursos (pranchas e tabuleiros), pois suas expressões são determinadas por fatores externos a eles mesmos, como as características do próprio sistema de CSA utilizado, já que seu conteúdo costuma ser delineado por seus professores e terapeutas (LIGHT; McNAUGHTON, 1993).

De acordo com Soto (1997), pouco se sabe a respeito das habilidades narrativas de crianças que utilizam recursos de apoio para a comunicação. A autora resumiu alguns achados de estudos publicados que tentaram analisar a produção de linguagem de usuários de CSA e entre as habilidades encontradas estavam incluídas tarefas de conto e reconto de histórias. Ela concluiu que, independente das variáveis de idade dos participantes, tipo de sistema de CSA e tarefa eliciada, todos os estudos relataram resultados semelhantes em relação às propriedades estruturais da produção lingüística daquela população. Quando comparados com não-usuários de CSA, os usuários tenderam a produzir narrativas menores, caracterizadas por episódios menos completos, elocuições de uma única palavra, sentenças curtas, coesão debilitada e muitas interrupções nas ocasiões de reparos e co-construção com os parceiros de comunicação. Ainda, Soto (1997) ressaltou que estudos mais aprimorados e investigativos deveriam ser realizados, em virtude de os que existem serem insuficientes para avaliar as competências narrativas de usuários de CSA.

Muniz (2004) analisou o uso de recursos e estratégias de comunicação suplementar por um aluno de 11 anos de idade, com paralisia cerebral, durante as atividades escolares de conto e reconto de histórias, em momentos alternados, utilizando ou não seu tabuleiro de comunicação no momento do reconto. Os resultados demonstraram que o tabuleiro de

comunicação suplementar foi um agente facilitador, pois o aluno foi capaz de finalizar o reconto de oito das dez utilizando-se daquele meio e finalizar quatro das dez histórias recontadas sem o auxílio do citado tabuleiro. A autora concluiu que, além de ter auxiliado o aluno na atividade de reconto de histórias, o tabuleiro de comunicação poderia ter sido um facilitador da compreensão da professora a respeito das formas de expressão utilizadas pelo indivíduo: expressões verbais, expressões não-verbais e a combinação de ambas.

Soto e Hartmann (2006) descreveram as habilidades do discurso narrativo de quatro crianças usuárias de comunicação suplementar e alternativa, sendo três garotas de onze, nove e oito anos de idade e um garoto de cinco anos de idade. Foi realizada a avaliação de cinco tarefas designadas para eliciar as características do espectro narrativo pela utilização da Avaliação do Perfil da Narrativa – *Narrative Assessment Profile* (BLISS; McCABE; MIRANDA, 1998), além da avaliação dos sete principais elementos das histórias: menção de personagens, ações e local, menção do enredo da história com: apresentação (início), problemática (meio) e resolução (fim) e utilização de verbo no passado. A análise qualitativa indicou não somente dificuldades na organização do discurso narrativo, como também vocabulário disponível extremamente deficitário e dificuldades em delinear coerência e estrutura nas histórias. As três crianças mais novas apresentaram a falta dos elementos estruturais de uma narrativa, como conjunções, sentenças conectivas com preposições e verbos e advérbios da língua inglesa. Apresentaram, também, em geral, frases elaboradas com substantivos. Ainda, faltaram em suas histórias coerências temporal, referencial, causal e espacial. Somente a participante mais velha utilizou pronomes consistente e apropriadamente. As autoras concluíram que os achados de seus estudos equivaleram-se a dados típicos da literatura sobre o desenvolvimento da narrativa de usuários de CSA.

Sameshima (2006) analisou as habilidades expressivas de um grupo de três alunos não-falantes, com paralisia cerebral, durante atividades de jogos e contagem de histórias. Os resultados demonstraram que o grupo de alunos utilizou as expressões verbais, não-verbais, vocais, não-vocais e expressões combinadas para comunicar-se, de modo que as expressões verbais/vocais e não-verbais/não-vocais estiveram presentes em todas as situações de comunicação. Todos os seis jogos selecionados favoreceram a interação do grupo, com destaque para o jogo da mímica, *cara a cara* e a contagem de histórias. Foi possível identificar que, durante as atividades com jogos e histórias, o grupo utilizou recursos de comunicação alternativa como figuras, fotos, objetos e pranchas para se comunicar, sendo estes, recursos facilitadores para a interação, compreensão e expressão do grupo.

Soto, Hartmann e Wilkins (2006) descreveram os elementos da narrativa – menção de personagens, ações e local, menção do enredo da história com apresentação (início), problemática (meio) e resolução (fim) e utilização de verbo no passado – apresentados nas interações entre uma criança de oito anos de idade, usuária de comunicação suplementar e alternativa, e sua professora. Foi realizada a avaliação de cinco tarefas designadas para eliciar as características do espectro narrativo pela utilização da Avaliação do Perfil da Narrativa – *Narrative Assessment Profile* (BLISS; McCABE; MIRANDA, 1998). Os resultados indicaram que as interações entre a criança e sua professora dificultaram avaliação de a criança apresentar controle ou não de certas características da narrativa. Por meio de uma análise puramente estrutural, a maioria das dimensões do discurso narrativo mostrou-se severamente comprometida e, conseqüentemente, requereriam intervenção imediata.

Para Soto, Yu e Henneberry (2007), as habilidades narrativas estão relacionadas com a aprendizagem da leitura e da escrita, com a competência comunicativa e com o desenvolvimento da identidade. As crianças que fazem uso da comunicação suplementar e alternativa tendem a apresentar dificuldades no desenvolvimento das competências narrativas devido a diferenças em suas oportunidades de aquisição de linguagem e às limitações de seus sistemas de CSA. Consoante às autoras, as dimensões estruturais do discurso narrativo produzido por crianças usuárias de CSA têm sido observadas como pobremente organizadas, limitadas quanto à coerência e severamente empobrecidas tanto no vocabulário, quanto na estrutura gramatical. Em adição a tal problemática, as crianças se tornam tão dependentes da co-construção que podem não ter oportunidades suficientes, por parte de seus parceiros de comunicação, para desenvolver as competências narrativas.

Deliberato e Guarda (2007) analisaram o conteúdo de cinco histórias trabalhadas com um aluno com paralisia cerebral durante atividades de conto e reconto de histórias pelo uso de recursos e estratégias de comunicação suplementar e alternativa, com foco no ensino-aprendizagem. Participou deste estudo um aluno de 14 anos de idade, com paralisia cerebral, não alfabetizado e não-oralizado, que freqüentava classe especial. Dentre os procedimentos da coleta de dados, o aluno escolhia um livro, dentre cinco previamente selecionados, de acordo com seu interesse, idade e grau de escolaridade. As histórias eram contadas, por acesso visual e auditivo, por um dos interlocutores e, em seguida, era solicitado que o participante a recontasse de modo a construí-la, diante da mediação dos interlocutores. A análise interpretativa de cinco histórias construídas pelo participante, por meio dos símbolos gráficos do *Picture Communication Symbols – PCS* (JOHNSON, 1992, 1994), fotografias, objetos e seu tabuleiro de comunicação suplementar, categorizou a estruturação e organização do

discurso narrativo daquele nos seguintes conteúdos: tema e ações principais e secundárias, personagens principais e secundários, local, finalização da história e outras informações, como particularidades do enredo. Quanto às modalidades de expressão utilizadas naquelas ocasiões, categorizaram-se as expressões verbais (emissão de sons e de palavras), expressões não-verbais (gestos indicativos, gestos representativos, movimentos de cabeça, expressões faciais e expressões combinadas) e expressões verbais e não-verbais associadas. As autoras concluíram que o uso dos recursos de comunicação suplementar e alternativa favoreceu o desenvolvimento de conteúdos do discurso narrativo do aluno, bem como colaborou para ampliar suas formas de expressão verbal e não-verbal.

Soto, Yu e Hennenberry (2007) descreveram o processo utilizado para desenvolver competências narrativas autônomas de uma criança com oito anos de idade que utilizava um vocalizador para se comunicar e que apresentava atraso significativo na aquisição do discurso narrativo. Os resultados indicaram que as narrativas produzidas pela criança por meio de seu vocalizador melhoraram tanto nas complexidades lingüísticas quanto nas narrativas, em função do programa de intervenção focalizado na mediação e no entendimento do uso das estruturas narrativas. Embora o programa viabilizado pelas autoras tenha tido sucesso, elas ressaltaram que seria necessário delinear um processo de intervenção consistente em atividades e estratégias narrativas para a criança em questão, a fim de que essa aprendesse a utilizar suas próprias habilidades de modo mais satisfatório.

A literatura até então apresentada focalizou a apresentação de estudos e autores consagrados que dissertaram a respeito das competências lingüísticas de usuários de recursos de CSA, de modo que a ótica foi direcionada a pesquisadores que atuaram com estes indivíduos em situações específicas. No entanto, não se pode deixar de mencionar a ótica de quem lida com aquelas competências, e que também é um dos responsáveis por seu aprendizado e aprimoramento. O professor do aluno usuário de CSA é quem, de fato, lida a maior parte do tempo com o processo de desenvolvimento de linguagem deste e, assim, sua percepção a respeito de como ocorre este processo deve ser ressaltada, até porque as atividades de conto de reconto de histórias costumam ser *práxis* da rotina acadêmica.

Neste contexto, o estudo de Guarda e Deliberato (2007) identificou a percepção de três professores da classe especial quanto à utilização de histórias no processo de ensino-aprendizagem, por meio de entrevista semi-estruturada. Utilizando-se da análise de conteúdo das verbalizações das entrevistadas, foi possível estruturar as seguintes categorias e subcategorias: 1) Seleção do livro quanto à: temática, caracterização e quantidade dos livros de histórias; 2) Contagem da história quanto a: quem conta, à apresentação da temática, à

dinâmica da contagem, à utilização e exploração de materiais, à utilização e exploração de recursos pedagógicos, ao local e situações em que ocorre, aos recursos comunicativos expressivos utilizados, ao acesso dos alunos às ilustrações e ao texto escrito do livro pelos alunos, ao interesse e à participação dos mesmos, à utilização e exploração de recursos e estratégias de comunicação suplementar e alternativa e à frequência abordada; 3) Entendimento da história quanto à: compreensão pelos alunos, aos conteúdos do discurso narrativo assimilados e aos aspectos do desenvolvimento da narrativa assimilados; 4) Recontagem da história quanto a: quem reconta, aos recursos comunicativos expressivos utilizados, à utilização e exploração de recursos e estratégias de comunicação suplementar e alternativa, aos conteúdos do discurso narrativo mencionados, aos aspectos do desenvolvimento da narrativa mencionados e ao resgate de fatos pela professora; 5) Fixação do conteúdo da história quanto à: utilização na rotina e ao tipo de atividades didáticas abordadas; 6) Vínculo entre as histórias e o planejamento acadêmico; 7) Vínculo entre as histórias e os temas básicos do processo de ensino-aprendizagem e; 8) Exploração da temática das histórias em outras atividades acadêmicas. As autoras concluíram, pois, que as professoras do ensino especial parecem abordar o conto e o reconto de histórias no processo de ensino-aprendizagem com seus alunos com deficiência, por meio de diferentes estratégias, em diferentes situações, fazendo uso de diferentes recursos e materiais, muitas vezes em função da realidade da própria sala e do tipo de ensino a que se destina, infantil ou fundamental.

Assim como a percepção do professor que lida com o processo de aprendizagem e desenvolvimento de linguagem do usuário de CSA é importante, deve-se ressaltar a necessidade de acompanhamento desse processo na situação acadêmica por parte dos terapeutas que lidam com as especificidades do indivíduo. De fato, para que um programa de intervenção na linguagem e na aprendizagem de usuários de CSA seja efetivo, é necessária a reflexão dos papéis do professor e dos terapeutas a fim de ser delineado um programa de ação conjunta e efetiva, sendo uma complementar a outra, por meio de caminhos comuns a ambas as áreas, como, por exemplo, as atividades de conto e reconto de histórias.

De acordo com Nunes et al. (2003), a apresentação do conteúdo de um evento, como nas narrativas, que inclua pessoas, objetos, atributos e atividades, envolve a necessidade de dominar diferentes categorias semânticas. Assim, a estrutura narrativa pode conectar elementos semânticos diversos e, assim, promover a construção de sentenças *verticais* ou aquelas que contêm apenas um signo ou elemento lingüístico e sentenças *horizontais* ou aquelas que englobam mais de um signo ou elemento lingüístico conectados entre si, em uma estrutura sintática (SCOLLON, 1976; von TETZCHNER, 2003).

2.5 Expansão de enunciados de múltiplos signos

De acordo com von Tetzchner (2003), no processo de desenvolvimento de linguagem, freqüentemente, crianças verbais aprendem a emitir de quinze a vinte palavras quando começam a formular sentenças. Já as não-verbais, como usuários de comunicação alternativa, devem ser estimuladas a formular sentenças em estágio similar, visto que tendem a possuir vocabulário expressivo relativamente menos extenso. O autor discutiu, ainda, os fatores que influenciam a construção de sentenças de múltiplos signos ou palavras ao afirmar que um pré-requisito para formular sentenças seria a aquisição suficiente e adequada de vocabulário.

A utilização de enunciados de um só símbolo, ou seja, de estrutura vertical é característica de narrativas de indivíduos com boa compreensão da linguagem oral, que utilizam tecnologias de apoio para a comunicação em idade mais avançada (KRAAT, 1985; UDWIN; YULE, 1990; von TETZCHNER; MARTINSEN, 1996; LIGHT, 1997), em outras palavras, mensagens telegráficas são uma característica dos usuários de comunicação suplementar e alternativa (CSA), a despeito de sua compreensão de fala e de sua idade (NUNES et al., 2003).

Os enunciados produzidos por meio de sistemas de comunicação suplementar e alternativa, particularmente aqueles baseados em símbolos gráficos, são freqüentemente descritos como reduzidos ou diferentes quando comparados com sentenças faladas. Reduções e variações na ordem dos constituintes produzidos por meio de sistemas de CSA têm sido notadas em crianças (UDWIN; YULE, 1990; SMITH, 1996), adolescentes (KELFORD-SMITH et al., 1989) e adultos (SOTO; TORO-ZAMBRANA, 1995; SUTTON et al., 2000), embora diferentes participantes, com diferentes perfis e utilização de diferentes sistemas de CSA tenham sido incluídos nestes estudos.

Muitos usuários de sistemas alternativos de comunicação parecem não fazer a transição para enunciados com múltiplos símbolos gráficos, ou seja, ampliar a estrutura sintática de um único elemento para mais de dois elementos conectados e relacionados entre si, designando um significado frasal. Consoante von Tetzchner (2003), a transição de enunciados compostos por apenas uma palavra ou símbolo gráfico para enunciados com duas ou mais palavras, gestos ou símbolos gráficos seria um marco no processo de aquisição de desenvolvimento de linguagem, de forma gradual. Dessa forma, a expansão de enunciados capacitaria o indivíduo a operar significados mais complexos e, assim, aumentar as

possibilidades de expressão de um vocabulário funcional, importantes para a recontagem de histórias.

Em se tratando da expansão de enunciados de usuários de CSA, von Tetzchner (2003) ressaltou que a expansão seria uma característica da fala dirigida à criança e uma técnica comum empregada para melhorar a compreensão e a iniciativa de emitir sentenças. No entanto, o autor advertiu que, devido ao fato do vocabulário disponível nos sistemas gráficos ser, em geral, bastante limitado, é importante que os adultos (cuja fala é modelo na língua materna) expandissem os enunciados do usuário de CSA de tal forma que este se tornasse apto a produzir pelo menos parte do enunciado expandido, naquele sistema.

Nunes et al. (2003), von Tetzchner (2003) e von Tetzchner e Grove (2003) afirmaram ser recomendável que modelos de organização sintática da linguagem oral sejam fornecidos ao usuário de CSA como forma alternativa de expressão, aceitando-se, porém, a ordenação desviante. Os autores ainda sugeriram que os interlocutores não somente enfatizem, os mais precocemente possível, palavras-chave em suas falas, como também empreguem pelo menos dois símbolos gráficos sintaticamente relacionados quando da emissão de cada enunciado falado.

No entanto, no curso da aquisição da linguagem, é importante que as crianças sejam informadas de que suas mensagens são compreendidas ou não, pois este tipo de *feedback*, em geral, toma a forma de negociações sobre os significados. A intervenção em linguagem e a comunicação alternativa comprometida em tornar explícitos os papéis semânticos implicam demonstrar aos usuários de CSA que uma palavra ou símbolo não é sempre suficiente para se compreender o que a pessoa quer dizer e, que existem estratégias para a obtenção dessas informações, como a solicitação de clarificação, o mando para a extensão, a síntese e o uso de modelos (NUNES et al., 2003).

Modelos de interação entre os usuários de CSA e seus parceiros de comunicação também podem determinar diferenças entre os enunciados falados e aqueles produzidos por meio de pranchas de CSA. Os interlocutores, no intuito de facilitar a comunicação, costumam finalizar as sentenças começadas pelos usuários em sua prancha, além de darem, antecipadamente, interpretações para a sequência de símbolos ao julgarem que essa está quase finalizada. Estas práticas utilizadas para melhorar a comunicação e o fluxo de informações trocadas impedem a produção de estruturas sintáticas completas e mais complexas (WEITZ; DEXTER; MOORE, 1997; SUTTON; MORFORD; GALLAGHER, 2004; SAMESHIMA, 2006).

De acordo com Sutton, Morford e Gallagher (2004), a utilização de sistemas de CSA de símbolos gráficos, mais do que um recurso para a comunicação expressiva, enquanto ocorre o desenvolvimento da linguagem, representa desafios únicos que podem ter impacto na natureza das habilidades lingüísticas que as crianças finalmente adquirem. Para as autoras, a utilização da gramática expressiva por crianças tipicamente em desenvolvimento seria determinada por suas próprias aptidões genéticas e suas experiências com modelos da linguagem adulta. Ao contrário, a expressão lingüística de crianças usuárias de sistemas de CSA não estaria unicamente sob seus próprios controles: aquelas construiriam suas mensagens utilizando vocabulário, artifícios e estratégias fornecidos por seus interventores (terapeutas, familiares, professores). Além disso, elas fariam uso de uma modalidade de saída de informação, que seria *gráfico-visual*, diferindo completamente da modalidade de entrada de informação, que seria *auditivo-verbal*, sendo que para cada uma, elas receberiam pouco modelo para a utilização desta competência (KELFORD-SMITH et al., 1989; von TETZCHNER, 2000). Em consonância, para Beukelman e Mirenda (1998), Sutton, Soto e Blockberger (2002) e von Tetzchner e Grove (2003), as características de sistemas de CSA por meio de símbolos gráficos podem ser a maior restrição na produção da estrutura lingüística de seus usuários.

As restrições que são impostas à comunicação expressiva de crianças que necessitam de CSA são o interesse principal quando se considera a importância da expressão durante o processo de aquisição de linguagem. Estudiosos da área atribuem uma variedade de funções facilitativas desta expressão, incluindo de um novo conhecimento, a análise de unidades, a prática, testes de hipóteses e intervenção social (PETERS; MENN, 1993), outros mantêm o ponto de vista de que a expressão afeta diretamente a representação lingüística ou o processo de aquisição propriamente dito (LOCKE; PEARSON, 1990). Há outros que dão menos importância à expressão e mantêm a opinião de que oportunidades de compreensão acerca da exposição à linguagem são mais importantes (CHOMSKY, 1970). Assim, a situação atípica de aquisição de linguagem em crianças que necessitam de recursos de CSA representa um contexto único em que questões fundamentais podem ser delineadas para identificar as variáveis que podem interferir no desenvolvimento desta competência (SUTTON; MORFORD; GALLAGHER, 2004).

Blockberger (1996) avaliou o domínio de três morfemas gramaticais (possessivo – ‘s; 3ª pessoa do singular –s; e passado – ed) de 20 usuários de comunicação suplementar e alternativa de cinco a 17 anos de idade, cujo resultado no *Peabody Picture Vocabulary Test* (DUNN; DUNN, 1981) foi 40, correspondente ao desenvolvimento típico de crianças de

quatro a sete anos de idade. A autora concluiu que os participantes sem dificuldades, de todas as idades, obtiveram resultados significativamente maiores em tarefas de compreensão e de critérios gramaticais do que os usuários de comunicação suplementar e alternativa. Oito participantes usuários que eram alfabetizados foram menos capazes de utilizar os morfemas-alvo em uma tarefa estruturada do que os participantes sem dificuldades. No ano seguinte, a autora relatou que os usuários de seu estudo também obtiveram desempenho significativamente inferior em todas as três tarefas, em relação a seus pares com atraso de linguagem, mas que podiam falar (BLOCKBERGER, 1997).

De acordo com Sutton, Morford e Gallagher (2004), os marcadores gramaticais e as palavras funcionais (artigos, determinantes, plural, passado e pronomes relativos – na língua inglesa) costumavam ser eliminados das pranchas e tabuleiros, especialmente naqueles baseados em símbolos gráficos, a fim de que fossem incluídas muitas palavras de conteúdo (substantivos, verbos, adjetivos, advérbios) tantas quanto coubessem no espaço disponível. A preocupação com o espaço tornou-se um dado inferior, pelo fato de os avanços teóricos permitirem, em princípio, o armazenamento de um vasto vocabulário e acesso facilitado aos marcadores gramaticais, porém, as palavras de conteúdo tenderiam a ser favorecidas na escolha e organização do vocabulário em uma superfície particular da prancha ou tabuleiro.

Em se tratando da utilização de marcadores gramaticais, Guarda e Manzini (2007) realizaram um estudo para identificar a percepção de uma professora de sala de recursos quanto ao ensino gramatical da língua portuguesa aos alunos deficientes. Participou desta pesquisa uma professora de sala de recursos, com graduação plena em Educação Especial. Após agendamento prévio, foi realizada uma entrevista individual, por meio de um roteiro semi-estruturado de perguntas. A partir da análise de conteúdo do relato verbal da entrevistada foi possível definir unidades de análise significativas ao problema de pesquisa. Os resultados indicaram a estruturação dos relatos verbais em duas categorias gerais e, por conseguinte, várias subcategorias, sendo: 1) Conteúdos gramaticais: 1.1) Para a professora ensinar: 1.1.1) Descrição dos conteúdos gramaticais; 1.1.2) Seleção dos conteúdos gramaticais: a) Em função do currículo do ensino regular; b) Em função das dificuldades dos alunos; 1.1.3) Concepção da professora sobre o ensino dos conteúdos gramaticais; 1.1.4) Sequência dos conteúdos gramaticais: a) Em função do currículo do ensino regular; b) Em função das dificuldades dos alunos; 1.1.5) Relação entre as classes gramaticais; 1.1.6) Avaliação do ensino gramatical nas salas regular e de recursos; 1.2) Para os alunos aprenderem; 1.2.1) Facilidades ou dificuldades; 2) Estratégias de ensino adotadas: 2.1) Utilização e descrição de recursos adaptados; 2.2) Relação entre a adaptação de recursos e o

perfil dos alunos; 2.3) Formas de explicação; 2.4) Didática. Os autores concluíram que, na percepção da professora entrevistada, o aluno deficiente aprende os conteúdos gramaticais programados em função do currículo do ensino regular, sendo necessárias adaptações de recursos norteadores e favorecedores deste processo de aprendizagem, em função do perfil de cada aluno.

Sutton, Morford e Gallagher (2004) consideraram ser necessário o aprofundamento nos estudos para compreender as características da construção de mensagens por meio de recursos de CSA, visto que há poucas investigações sistemáticas. Em seu estudo, as autoras analisaram a produção e a compreensão de sentenças complexas produzidas com vocabulário limitado em pranchas com vários símbolos gráficos. Aos 25 participantes, de ambos os gêneros e com idade entre 24 e 63 anos, era solicitado que construíssem sentenças englobando a relação entre sujeito, verbo e objeto, porém, somente a minoria dos participantes criou sentenças encadeadas naquela relação. Quando solicitados a interpretar os enunciados que haviam produzido, dezenove participantes, a maioria, reconhecia apenas o sujeito da frase. Já os seis participantes restantes reconheceram o sujeito, o verbo e o objeto da frase que haviam produzido. Assim, a ordem de palavras utilizada com mais frequência na produção dos participantes correlacionou-se com a de interpretação. No entanto, as autoras concluíram que a relação entre a ordem das palavras produzidas em enunciados por meio de símbolos gráficos e a forma com que as mesmas são interpretadas não são necessariamente fidedignas, já que foram obtidos 18 modelos diferentes de ordenação de palavras, por intermédio da análise da produção dos 25 participantes.

Sutton et al. (2000) investigaram a produção de sentenças envolvendo a relação entre sujeito, verbo e objeto por 43 adultos falantes do inglês, de ambos os gêneros, com média de 25 anos de idade e sem histórico de comprometimento auditivo, visual, motor, intelectual e lingüístico. Os participantes deveriam utilizar um sistema de CSA baseado em figuras e símbolos gráficos do *Picture Communication Symbols* – PCS (JOHNSON, 1994) disponibilizados no vocalizador *Macaw III*™; no entanto, aqueles não poderiam utilizar a fala durante a enunciação. Trinta e seis participantes evitaram a ambigüidade potencial e seus enunciados resultaram na ausência de marcadores gramaticais. Eles seguiram o modelo de ordem de palavras da língua inglesa falada quando encadearam sentenças diretas, porém alteraram a ordem em sentenças indiretas (voz passiva). Sete participantes utilizaram constituintes semelhantes para manter a distinção entre as informações pertinentes a sujeito e objeto em seus enunciados. De modo geral, os resultados indicaram a combinação de efeitos

de sobreposição do conhecimento sintático de língua com as variáveis pragmáticas na tendência de ordenação, por meio dos constituintes de comunicação suplementar e alternativa.

Lund e Light (2003) investigaram o efeito de um programa instrucional designado para ensinar competências gramaticais a dois indivíduos com paralisia cerebral que se comunicavam por meio da CSA, de ambos os gêneros, com 29 e 30 anos de idade. Uma única variável, em investigação múltipla de comportamento, foi utilizada como medida de avaliação do programa instrucional na aquisição e manutenção das habilidades aprendidas. O programa instrucional foi utilizado para ensinar duas formas gramaticais para cada participante; a ordem das palavras em frases específicas de nuances gramaticais da língua inglesa foi o alvo para cada um. O programa instrucional mostrou ser efetivo, já que ambos os participantes aprenderam as formas gramaticais ensinadas. Um dos participantes, o de gênero masculino, manteve essas competências por pelo menos dois meses após a finalização da intervenção, já o outro, de gênero feminino, precisou de instrução adicional a fim de manter as competências aprendidas. Embora baseado em uma pequena amostra, os resultados deste estudo sugeriram que a intervenção poderia ajudar os indivíduos que utilizam a CSA para melhorar suas competências gramaticais, porém, as autoras ressaltaram a necessidade de mais pesquisas nesta área.

No Brasil, há escassos estudos a respeito da caracterização bem como da análise da expansão dos enunciados de usuários de CSA para múltiplos signos ou palavras.

Nunes et al. (2003) apresentaram uma caracterização psicolinguística dos enunciados produzidos por usuários de sistema gráfico de comunicação ao realizar narrativas sobre fotos e pequenos trechos de vídeo além de narrativas livres sobre eventos de vida passada e de planos para um futuro próximo. Participaram deste estudo dois adolescentes de 13 e 15 anos de idade, com paralisia cerebral, boa compreensão oral, não-alfabetizados, alunos de escola especial e usuários do sistema computadorizado de comunicação alternativa *ImagoAnaVox* (CAPOVILLA et al., 1996). Ao longo das sessões de coleta de dados, as interlocutoras utilizaram estratégias comunicativas de forma a compreender mensagens telegráficas e favorecer a ampliação dos enunciados, por meio da mediação. No cômputo dos enunciados, considerou-se desde os formados por um só elemento até os constituídos por múltiplos elementos, que podiam ser expressos por meio de diferentes modalidades: simbólica (uso de sistema gráfico), gestual (gestos manuais, corporais e expressões faciais) ou mista. Na extensão dos enunciados, foram observadas construções com um elemento, dois e três elementos, quatro e cinco elementos e seis ou mais elementos constituintes. Na organização sintática, observou-se a ordenação de elementos – sujeito, verbo e objeto – nas seguintes

combinações: SVO, SO, SOV, SV e OSO, ou seja, houve momentos em que os participantes elaboraram sentenças na ordem gramatical convencional, porém ocorreu desvio simples de ordenação, cuja troca ocorria na mesma frase, e desvios múltiplos, cuja troca ocorria em frases de um enunciado mais longo (enunciado composto). As autoras concluíram que os participantes utilizaram de forma crescente o sistema gráfico, a extensão de seus enunciados foi ampliada e, embora tivessem sido observadas mensagens telegráficas, foi verificada a construção de sentenças em estruturas tanto verticais, quanto horizontais, que continham vários símbolos, assim como a complementação por meio de gestos, expressões faciais e verbalizações.

Guarda e Deliberato (2006) analisaram a extensão e a organização sintática dos enunciados de narrativas construídas por um aluno com paralisia cerebral usuário de recurso suplementar de comunicação. Participou deste estudo um aluno de 14 anos de idade, com paralisia cerebral, não alfabetizado e não-oralizado, que freqüentava escola especial. Dentre os procedimentos da coleta de dados, o aluno escolhia um livro, dentre cinco previamente selecionados, de acordo com seu interesse, idade e grau de escolaridade. As histórias eram contadas, por acesso visual e auditivo, por um dos interlocutores e, em seguida, era solicitado que o participante a recontasse de modo a construí-la, diante da mediação dos interlocutores, pela utilização dos símbolos gráficos do *Picture Communication Symbols* – PCS (JOHNSON, 1992, 1994), fotografias, objetos e seu tabuleiro de comunicação suplementar. Pela análise de conteúdo, foi possível categorizar os enunciados construídos em três grandes categorias: 1) Caracterização ou natureza dos elementos constituintes dos enunciados das narrativas em: a) objeto, b) símbolo gráfico, c) escrita, d) vocalização, e) gesto representativo; 2) Extensão dos enunciados das narrativas em: a) 1 elemento, b) 2 elementos, c) 3 elementos, d) 4 elementos, e) 5 elementos, f) 6 elementos e g) 7 ou mais elementos; 3) Organização sintática dos elementos constituintes das narrativas em sujeito, verbo e objeto isolados, em sentenças verticais, ou seja, compostas por um único elemento, e associados linear ou inversamente, ou seja, nos padrões de SV, SO, VO e SVO, em sentenças horizontais, ou seja, compostas por mais de dois elementos conectados entre si. As autoras concluíram que houve ampliação e aprimoramento da organização e da estrutura sintática dos enunciados das narrativas construídas pelo aluno.

De modo geral, a revisão de literatura apresentada a respeito das competências lingüísticas de usuários de comunicação suplementar e alternativa, principalmente no que tange à expansão de sentenças de múltiplos signos ou palavras, mostrou que pesquisadores da área têm dado pouca atenção a este assunto, visto que os estudos de caso têm apenas pontuado

tais competências. Pensando em uma realidade passível de ser observada, analisada e discutida, também por meio de estudo de caso, foi definida a problemática desta pesquisa: Será que a utilização do recurso de comunicação suplementar ou alternativa, como um tabuleiro de comunicação de um aluno não-falante com paralisia cerebral, influenciaria sua expressão lingüística? Ou melhor, será que a utilização ou não do tabuleiro, durante o reconto de histórias, interfere na forma, na estrutura e na organização, ou seja, na caracterização dos enunciados de um usuário de comunicação suplementar?

3 OBJETIVOS

A presente pesquisa visou à caracterização dos enunciados produzidos por um aluno não-falante com paralisia cerebral durante o reconto de histórias.

Especificamente, pretendeu-se:

1. Caracterizar os enunciados produzidos pelo aluno, naquela atividade, com o auxílio de seu tabuleiro de comunicação suplementar;
2. Caracterizar os enunciados produzidos pelo aluno, naquela atividade, sem o auxílio de seu tabuleiro de comunicação suplementar e;
3. Comparar os enunciados produzidos pelo aluno em ambas as situações da mesma atividade.

4 MATERIAL E MÉTODO

Conforme mencionado na apresentação, a presente pesquisa fez parte de um projeto maior a respeito do conto de reconto de histórias por meio de recursos de comunicação suplementar. Este projeto visava a diferentes aspectos, como as expressões comunicativas, os conteúdos do discurso narrativo, a elaboração de um software de autoria e as expressões lingüísticas utilizadas no conto e reconto de histórias.

Os dois primeiros aspectos foram deliberados nos objetivos da pesquisa intitulada *Narrativa de um aluno com paralisia cerebral por meio de recursos e estratégias de comunicação suplementar*, cuja coleta de dados, no âmbito escolar, direcionado pela pesquisadora, foi realizada em 2003. Embora o quarto aspecto tivesse sido vislumbrado como mais um dos focos delineados pela coleta de dados de Muniz (2004), não foi possível realizar tal intento.

Diante da oportunidade de pesquisa com foco lingüístico nos enunciados de alunos usuários de comunicação suplementar e alternativa em atividades de conto e reconto de histórias, foram oportunizadas as formas de registro utilizadas na coleta de informações realizada por Muniz (2004), a fim de que fosse dado um outro olhar aos dados, ou seja, fossem delineados os procedimentos inerentes à caracterização dos enunciados de um aluno com paralisia cerebral durante o reconto de histórias por meio do uso ou não do tabuleiro de comunicação suplementar, bem como comparar a caracterização em ambas as situações.

4.1 Aspectos éticos

4.1.1 Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa

Previamente à coleta de dados já realizada, o projeto em questão, que faz parte de um projeto maior, foi submetido à avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – campus de Marília/SP, respeitando as prerrogativas da resolução 196/96 do CONEP que versa sobre ética em pesquisa com seres humanos, tendo recebido parecer favorável, sob o protocolo nº. 1885/2003 (ANEXO A).

4.1.2 Termo de consentimento livre e esclarecido

O participante desta pesquisa e seus familiares, responsáveis legais, receberam todas as informações pertinentes ao projeto, como: objetivos, procedimentos de coleta de dados, temporalidade, resguardo da privacidade do participante e utilização dos dados para fins científicos, tendo sido, assim, convidados a assinar o termo de consentimento livre e esclarecido, confirmando anuência (APÊNDICE A). Ressalte-se que a professora que seria responsável por realizar a contagem das histórias também recebeu todas as informações pertinentes ao projeto e, assim, confirmou anuência nesta pesquisa, por meio do termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE B).

4.2 Participante

Foi selecionado um sujeito do gênero masculino, com onze anos de idade na época da coleta dos dados, em 2003. No que tange aos aspectos motores, o aluno apresentava diagnóstico médico de paralisia cerebral do tipo diplegia espástica, cujo maior comprometimento encontrava-se nos membros inferiores e, nesse sentido, o aluno era cadeirante. No braço direito, o aluno possuía padrão flexor de punho, flexão de cotovelo e adução de ombro. Para manusear seu tabuleiro de comunicação suplementar, o aluno utilizava a mão esquerda, em movimento de pinça; para virar cada página do tabuleiro, o aluno utilizava a mesma mão e apontava as figuras com o dedo indicador. Na fotografia 1, a seguir, pode-se observar a indicação de um símbolo gráfico e o manuseio do tabuleiro de comunicação suplementar do aluno, por intermédio do movimento da mão em pinça e dedo indicador esquerdos.



Fotografias 1 e 2 – Indicação de um símbolo gráfico e manuseio do tabuleiro pelo aluno.

No que tange aos aspectos fonoaudiológicos, o aluno apresentava diagnóstico de severo distúrbio da expressão oral, em outras palavras, possuía boa compreensão, mas prejuízo na expressão oral. Quanto às habilidades comunicativas, o aluno conseguia iniciar, manter e trocar turnos do discurso com autonomia, ou seja, era capaz de dar início e de manter um diálogo com um interlocutor, respeitando os momentos de um e de outro na situação discursiva. No entanto, o aluno não se comunicava exclusivamente por meio da fala. Sua expressão comunicativa era realizada, prioritariamente, por meio de recursos não-verbais como seu tabuleiro de comunicação, que era suplementar a algumas expressões verbais, e também com a emissão algumas palavras, sons encadeados inteligíveis em função do contexto e alguns sons guturais, além de gestos indicativos e representativos, movimentos de cabeça e de corpo e expressões faciais, como o olhar, o sorriso e a risada.

Quanto às habilidades lingüísticas, o aluno apresentava repertório lexical, tanto receptivo, quanto expressivo, aquém ao esperado para sua idade e escolaridade. No entanto, com seu vocabulário, em função do contexto em que estava inserido e do parceiro de comunicação, que o auxiliava na interlocução por meio da tradução de suas intenções comunicativas, o aluno era capaz de formar frases simples, nas quais ocorriam, com grande frequência, dificuldades na relação sintático-semântica entre sujeito, verbo e objeto e agente, ação e paciente. Desvios de ordenação ocorriam, sobremaneira, nas tentativas de enunciação de frases complexas. O aluno era capaz de, ao escutar uma história, compreender a apresentação das personagens, das ações vividas pelas personagens, da situação-problema por elas enfrentada, bem como a resolução dos fatos e os locais em que ocorriam. Além dessa compreensão, o aluno era capaz de expressar os conteúdos compreendidos de uma história, bem como relatar fatos de experiências pessoais por meio de suas modalidades comunicativas

usuais. As palavras empregadas, pelo aluno, em todas as situações comunicativas e tarefas empenhadas, eram adequadas ao contexto em que estava inserido, de modo funcional. Destaque-se que o aluno recebia atendimento fonoaudiológico no Setor de Comunicação Alternativa no Centro de Estudos da Educação e da Saúde (CEES) – Unidade Auxiliar da UNESP – campus de Marília/SP, desde o mês de março de 2001, quando estava com nove anos de idade.

Também, na mesma época, o aluno freqüentava uma classe especial para deficientes físicos de uma escola estadual situada no município de Marília-SP. O aluno encontrava-se em processo de alfabetização, ou seja, conhecia o nome das letras e estabelecia a correspondência letra-som unívoca, de modo que não se encontrava plenamente alfabetizado, mas conhecia os números. No contexto escolar, era oportunizada a utilização do tabuleiro de comunicação suplementar do aluno, para as situações de ensino-aprendizagem e de interação com os colegas de sala.

Quanto aos aspectos sensoriais e cognitivos, previamente à coleta de dados, foi realizada avaliação audiológica, cujos resultados estavam de acordo com a normalidade (RUSSO; SANTOS, 1993). Foi realizada triagem oftalmológica por meio da Escala *Snellen*, cujos resultados obtidos estiveram de acordo com os padrões de normalidade, ou seja, visão 20/20 (TELFORD; SAWREY, 1988). Foi realizada avaliação psicométrica por meio da Escala de Maturidade Mental Columbia – E.M.M.C. (BURGEMEITER; BLUM, 1993) cujo Quociente de Inteligência obtido esteve de acordo com os padrões de normalidade. Todas essas avaliações foram realizadas pela equipe técnica de apoio do Centro de Estudos da Educação e da Saúde (CEES) – Unidade Auxiliar da UNESP – campus de Marília/SP.

4.3 Local e Período

As atividades vinculadas à coleta de dados foram realizadas no período de maio a setembro de 2003, na própria sala de aula do aluno, ou seja, em uma classe especial para deficientes físicos de uma escola estadual situada no município de Marília-SP.

4.4 Materiais e equipamentos

Foram utilizados os seguintes materiais para a coleta de dados: duas filmadoras e 10 fitas de vídeo de 8 mm cada, para a filmagem das atividades de coleta de dados; adaptador de fita de vídeo, vídeo, televisor e computador para a análise e transcrição das filmagens; 16 livros de histórias, para os momentos de conto e reconto de histórias, no momento da coleta de dados; programa *Boardmaker* (JOHNSON, 1994), para a confecção de símbolos gráficos e caderno universitário, para anotações pertinentes à observação da coleta de dados.

4.5 Instrumentos de Pesquisa

4.5.1 Histórias

Foram selecionados 26 livros de histórias na biblioteca da escola, sob a orientação da professora responsável pelo aluno, de acordo com os centros de interesse, a idade e com o grau de escolaridade do participante. Dentre os livros selecionados, foram extraídas 25 histórias cujos conteúdos seriam mais familiares ao participante. Após a seleção, o texto do enredo de cada história foi re-elaborado pela pesquisadora, também com o auxílio da professora do aluno, de modo que fossem ordenadas frases simples e complexas, adequadas ao grau de compreensão do aluno. Cuidou-se, também, para que as frases tivessem o mesmo tamanho e abordassem vocábulos já conhecidos pelo aluno e, ainda, vocábulos novos, cuja frequência de abordagem viabilizasse a formação de novos conceitos a partir das histórias escolhidas.

Após a re-elaboração do texto, as histórias adequadas ao conteúdo pedagógico do aluno foram submetidas à apreciação de dois juízes – professores de sala especial – a fim de verificar a adequação realizada para o participante. Nesse processo, ambos os juízes tiveram acesso à matriz do texto, ou seja, ao texto propriamente dito, bem como ao texto adaptado; houve concordância entre os juízes acerca da validade das histórias adaptadas, cuja coesão, coerência e significado condiziam com o texto original.

Em função de alguns defeitos na imagem de algumas fitas, que comprometeram,

substancialmente, a inteligibilidade do reconto de algumas histórias, foi necessário diminuir a amostra de recontos para o total de 16 histórias. As histórias utilizadas nas atividades de conto e reconto foram: O Coelho Caçador; A Ratinha da Cidade e a Ratinha do Campo; Os Meninos Voadores; A Margarida Friorenta; Um Grande Susto; O Castelo Misterioso; A Abelha e o Mel; O Aniversário; Tuca, Vovó e Guto; O Peixe Pixote; Na Roça; A Menina Dorminhoca; O Macaco Medroso; A Galinha de Peruca; As Aventuras da Ratinha; O Sonho da Vaca (APÊNDICE C).

4.5.2 Tabuleiro de comunicação suplementar

O tabuleiro de comunicação¹ utilizado pelo aluno consistia em uma compilação de pranchas temáticas² de uma pasta do tipo fichário, em cujas folhas de papel cartão preto enquadravam-se símbolos gráficos do *Picture Communication Symbols – PCS* (JOHNSON, 1992), confeccionados por meio do programa *Boardmaker* (JOHNSON, 1994) e dispostos consoante às categorias semânticas e gramaticais a que se remetiam, com destaque por meio de suas bordas, sendo: cor amarela para nomes próprios e fotos de pessoas; cor laranja para substantivos comuns; cor verde para verbos; cor azul para adjetivos e advérbios; cor rosa para frases sociais prontas e, cor branca para miscelânea de letras, números e questões temporais, ou seja, noções gerais. As adaptações, realizadas para adequar e aprimorar a expressão comunicativa do aluno em função de suas habilidades motoras, como as bordas coloridas e os viradores de página, de mesma cor que as bordas dos símbolos gráficos, podem ser observadas por meio das fotografias 4 e 5, a seguir:



Fotografias 3 e 4 – Adequações realizadas no tabuleiro do aluno.

¹ Termo adotado neste trabalho para designar o recurso de comunicação suplementar do aluno.

² Termo adotado para designar o agrupamento de figuras de mesma categoria semântica.

No início das atividades para a coleta de dados, o tabuleiro de comunicação complementar do aluno continha 411 símbolos gráficos do PCS, distribuídos da seguinte forma:

a) Três pranchas temáticas com figuras de bordas brancas relativas a noções gerais, como alfabeto, números (0 – 9), formas geométricas, cores, noções temporais, dias da semana, meses do ano e perguntas simples; b) Duas pranchas temáticas com figuras de bordas amarelas relativas a pessoas e fotos de pessoas; c) Duas pranchas temáticas com figuras de borda verde relativas a verbos de ação, estado e fenômenos da natureza; d) Seis pranchas temáticas com figuras de borda laranja relativas a substantivos pertinentes às categorias semânticas de: materiais escolares, animais, futebol, vestuário, partes do corpo, alimentos, brinquedos, meios de transporte, lugares, utensílios domésticos, folclore e personagens de contos; e) Duas pranchas temáticas com figuras de borda azul relativas a adjetivos, advérbios e noções de quantidade. As fotografias, a seguir, ilustram algumas pranchas temáticas do tabuleiro do aluno.



Fotografias 5 a 9 – Pranchas temáticas delineadas de acordo com as categorias semânticas e gramaticais a que se remetiam.

Concomitantes ao período de coleta de dados, permearam-se as atividades terapêuticas fonoaudiológicas, em que a pesquisadora e também terapeuta acrescia símbolos gráficos ao

tabuleiro do participante, não somente aqueles intrínsecos às necessidades da rotina do aluno, mas também aqueles cujos conteúdos remetiam-se aos assuntos que seriam abordados nas histórias. Nesse contexto, a adição de novos símbolos gráficos foi a garantia de que todos os elementos necessários ao reconto das histórias selecionadas pela professora, no decorrer dos procedimentos usuais da sala de aula, estariam disponíveis ao aluno nos momentos de reconto de histórias.

4.6 Formas de Registro

No presente trabalho, para viabilizar os objetivos almejados diante do método qualitativo observacional, duas formas de registro foram utilizadas: a tecnologia de vídeo ou filmagem da coleta e o registro contínuo das observações da coleta, considerados mais adequados para viabilizar a observação dos fatos com precisão, segundo a literatura especializada.

4.6.1 Filmagem

A tecnologia de vídeo foi adotada em função das possibilidades de assistir ao fenômeno observado várias vezes. Fagundes (1985) afirmou que o uso da filmagem, como forma de registro, favoreceria a descrição detalhada dos momentos ou situações do método observacional. Em consonância, Kreppner (2001) destacou que a filmagem possibilitaria a observação repetida do fenômeno, serviria de instrumento de consenso intra e inter-observadores e, também, permitiria a reconstrução ativa do material gravado, ou seja, tal tecnologia viabilizaria a replicação metodológica, bem como a focalização, em diferentes nuances, do fato observado, favorecendo, assim, a criação de novas categorias de análise diante do fato observado.

Para a filmagem das atividades vinculadas ao estudo, foram necessárias duas filmadoras, sendo uma delas posicionada em frente ao aluno, focalizando a interação entre o aluno e a professora, e outra posicionada atrás do aluno, focalizando seu tabuleiro de comunicação. Durante as filmagens, a pesquisadora posicionou-se do lado direito do aluno,

fora do seu campo visual, para anotar o que estava acontecendo na atividade, observando tanto as ações do aluno quanto do professor.

O diagrama 1, a seguir, ilustra o posicionamento das filmadoras, do aluno e da professora nas atividades de coleta de dados.



Diagrama 1 – Posicionamento das filmadoras nas situações de coleta de dados.

4.6.2 Registro contínuo

Segundo Fagundes (1985), a técnica de registro cursivo contínuo consistiria no registro detalhado, em tempo ininterrupto, da ocorrência dos fatos ocorridos e observados na situação de coleta de dados, de acordo com a seqüência temporal destes, de forma que os eventos observados pudessem ser visualizados como de fato ocorreram.

Nesse sentido, durante a coleta de dados, a pesquisadora atuou como observadora das situações e, por conseguinte, foi responsável pelo registro contínuo, no caderno universitário, dos fatos ocorridos. Ressalte-se que, previamente à coleta dos dados propriamente dita, foi necessária a utilização dessa técnica durante as observações quinzenais das atividades escolares realizadas pelo participante.

4.7 Procedimentos para a coleta de dados

As atividades pertencentes à coleta de dados desta pesquisa foram delineadas em três momentos distintos e consecutivos: o primeiro momento, em que foi realizada a observação do aluno em sala de aula e das atividades realizadas na escola; o segundo momento, no qual, a partir da reflexão sobre o registro das observações do aluno na escola, em relação ao objetivo de pesquisa almejado, foram realizadas sessões de orientações e instruções à professora do aluno. Esta seria responsável pelo reconto de todas as histórias, a fim de que a situação de coleta de dados se assemelhasse à situação natural de conto e reconto de histórias da sala de aula. Enfim, o terceiro momento concretizou-se nas atividades intrínsecas à coleta de dados desta pesquisa, ou seja, nas atividades de conto e reconto de histórias, propriamente ditas.

4.7.1 Primeiro momento: observação do aluno na escola

A fim de conhecer a realidade vivenciada pelo participante do estudo na sala de aula, a pesquisadora realizou observações quinzenais, ao longo de dois meses, das atividades realizadas pelo professor com o aluno, bem como dos conteúdos e temáticas abordados, principalmente nas situações envolvendo histórias.

As observações das atividades de conto e reconto de histórias eram retratadas pela pesquisadora por meio de anotações em um caderno universitário; a cada encontro, a pesquisadora fazia um novo registro cursivo contínuo dos fatos observados no ambiente escolar. A rotina das atividades em que a professora abordava o conto e o reconto de histórias fundamentava-se na ida semanal à biblioteca da escola. Nessa ocasião, a professora selecionava, previamente, os livros de histórias adequados ao perfil de seus alunos, em função do grau de escolaridade, do grau de compreensão, da idade, dos centros de interesse e dos conteúdos curriculares delineados no planejamento acadêmico.

Esses livros pré-selecionados eram disponibilizados aos alunos para a escolha de qual cada um iria ler, estando em processo de alfabetização, assim como o participante deste estudo. Os alunos que não estavam alfabetizados sentavam-se ao lado dos falantes e alfabetizados, que liam a história; já os não-falantes, a maioria da sala de aula, aguardavam a eleição de um livro, dentre os escolhidos pelo aluno, individualmente, para que a professora

pudesse contar sua história para toda a turma.

Aos alunos era disponibilizado o período de uma semana com a permanência do livro, a fim de ampliar o contato deles com o mesmo, bem como vincular a participação de diversos interlocutores na contagem da história, quer entre os alunos, na situação em grupo, quer entre os familiares e responsáveis, na situação domiciliar. Após esse período de permanência com o livro, de acordo com a rotina estabelecida pela professora, os alunos incumbiam-se da tarefa de partilhar com a turma a história lida, ou seja, cada aluno deveria recontar o que havia entendido da história que havia escolhido.

4.7.2 Segundo momento: orientações à professora para a realização da coleta

Diante da leitura e análise das anotações do caderno de registro contínuo na situação escolar, a pesquisadora pôde traçar os procedimentos realizados pela professora nas atividades de conto e reconto de histórias, delineando, assim, os procedimentos da coleta de dados propriamente dita. Embora fosse praxis os alunos levarem os livros de história para casa e após uma semana recontarem a história lida, foi estabelecido que, para os procedimentos de coleta de dados, o aluno não levaria nenhuma das histórias selecionadas para casa: seu contato seria estritamente no momento do conto e reconto propriamente ditos. Dessa forma, para o participante desta pesquisa, haveria uma rotina específica durante o período de coleta de dados, diferentemente dos demais alunos da sala de aula, embora os momentos de conto e reconto continuassem sendo feitos na própria sala de aula do aluno, com a presença de seus colegas, de modo que os procedimentos da coleta de dados, embora delineados pela pesquisadora, aproximassem-se da situação natural.

O caráter educacional da pesquisa norteou a necessidade de instruções e orientações à professora do aluno, naquele momento. Era necessário colocar em questão a dificuldade dos alunos não-falantes e em processo de alfabetização para exteriorizar o conteúdo internalizado da história, bem como a possibilidade de valorizar e oportunizar qualquer expressão comunicativa, verbal e não-verbal, para que os alunos pudessem recontar as histórias escolhidas e lidas, de modo efetivo. Assim, embora fizesse parte das condições dos procedimentos de coleta de dados, a professora foi orientada a respeito da riqueza comunicativa e pedagógica tanto para o próprio aluno-participante desta pesquisa, como para os demais, envolvidos na situação de conto e reconto de histórias, ao ser oportunizado que

aquele fizesse uso, nas situações específicas, de seu tabuleiro de comunicação suplementar, como recurso comunicativo expressivo para o reconto da história, de modo que este também se tornasse um instrumento alternativo na tarefa de produção de texto.

O segundo momento prévio à coleta de dados propriamente dita norteou, também, a adequação das formas de registro das atividades de conto e reconto de histórias no contexto escolar, quanto à quantidade e ao posicionamento das filmadoras e ao posicionamento da pesquisadora enquanto observadora. Por outro lado, o ambiente em que seriam feitas as atividades foi minimamente observado pela pesquisadora no período de observações em sala de aula.

4.7.3 Terceiro momento: contagem e recontagem das histórias

O terceiro momento consistiu na coleta de dados propriamente dita, ou seja, nas atividades pertinentes ao conto das histórias adequadas, imediatamente seguido do reconto, pelo aluno, em duas situações, sequencialmente alternadas: uma em que o aluno recontaria a história sem o auxílio de seu tabuleiro de comunicação e outra em que o tabuleiro de comunicação estaria disponível para o reconto da história. Os procedimentos delineados para tais atividades envolviam, primeiramente, a oferta de cinco livros das 25 histórias adequadas, para que o aluno escolhesse quatro para serem contadas em dois dias (ou sessão de coleta de dados) consecutivos. Ressalte-se que, dentre as 25 histórias com conteúdo adequado, devido a problemas na imagem nesta pesquisa, foram analisados 16 recontos de histórias.

No primeiro dia, duas histórias seriam abordadas em duas situações distintas; primeiramente, uma das histórias era contada pela professora, por meio da leitura do texto adequado do livro e, imediatamente em seguida, o aluno era solicitado a recontar a história, sendo o primeiro reconto iniciado sem o auxílio do tabuleiro de comunicação suplementar do aluno. A segunda história seria contada da mesma forma que a primeira, sendo sempre assim, pela professora e, logo em seguida, o aluno deveria recontá-la, só que dessa vez, o tabuleiro de comunicação suplementar do aluno seria disponibilizado.

No dia seguinte, as outras duas histórias seriam abordadas com o conto realizado pela professora, da mesma maneira que no dia anterior, porém o reconto aconteceria de modo inverso ao que havia sido feito. Ou seja, primeiramente o aluno recontaria a história com o auxílio de seu tabuleiro e depois, na segunda história do dia, o reconto seria feito sem o

auxílio do mesmo. Essa inversão na forma do reconto a cada dia de coleta de dados ocorreu sequencialmente em todas as atividades. Dessa forma, garantiu-se que, nos dois dias consecutivos de coleta de dados, as duas situações de reconto fossem exploradas de modo inverso e sequencial, ou seja, alternar-se-ia o reconto das duas histórias pelo aluno com e sem seu tabuleiro de comunicação suplementar.

O quadro 1, a seguir, ilustra os procedimentos realizados nas sessões de coleta de dados, pela relação entre a data em que cada uma das 16 histórias foi recontada, seja com o auxílio do tabuleiro de comunicação do aluno, seja sem esse recurso.

Data	História	Recurso utilizado
14/05/2003 –H-1	O Coelho Caçador	Sem o Tabuleiro
14/05/2003 –H-2	A Ratinha da Cidade e a Ratinha do Campo	Com o Tabuleiro
15/05/2003 –H-3	Os Meninos Voadores	Com o Tabuleiro
15/05/2003 –H-4	A Margarida Friorenta	Sem o Tabuleiro
29/05/2003 –H-5	Um Grande Susto	Sem o Tabuleiro
29/05/2003 –H-6	O Castelo Misterioso	Com o Tabuleiro
25/06/2003 – H-7	A Abelha e o Mel	Com o Tabuleiro
25/06/2003 – H-8	O Aniversário	Sem o Tabuleiro
26/06/2003 – H-9	Tuca, Vovó e Guto	Sem o Tabuleiro
26/06/2003 – H-10	O Peixe Pixote	Com o Tabuleiro
06/08/2003 –H-11	Na Roça	Com o Tabuleiro
09/09/2003 – H-12	A Menina Dorminhoca	Sem o Tabuleiro
10/09/2003 – H-13	O Macaco Medroso	Sem o Tabuleiro
10/09 /2003 –H-14	A Galinha de Peruca	Com o Tabuleiro
17/09/2003 – H-15	As Aventuras da Ratinha	Com o Tabuleiro
17/09/2003 – H-16	O Sonho da Vaca	Sem o Tabuleiro

Quadro 1 – Sequência das histórias recontadas pelo aluno.

Destaque-se que o aluno tinha acesso auditivo apenas do conteúdo das duas histórias abordadas em cada dia de coleta de dados, não lhe era oportunizado para visualização nem o texto, nem as ilustrações do livro. O reconto do aluno ocorria sempre imediatamente após o conto pela professora, independente da forma que seria realizado – com ou sem a utilização do tabuleiro de comunicação suplementar. Ainda, cada conto e reconto de história era realizado apenas uma única vez e a professora não poderia intervir pedagogicamente no reconto do aluno, ou seja, ela não poderia utilizar operadores de narrativa, como: quem, como,

onde, porque, quando, e depois, a fim de promover a estruturação do discurso e das sentenças produzidas pelo aluno.

Ressalte-se, também, que as atividades de conto e reconto pertinentes à coleta de dados desta pesquisa eram realizadas dentro da sala de aula do aluno, que estava em frente aos demais colegas de sala; assim, seus colegas também não tinham acesso ao texto ou às ilustrações do livro de história. Embora estivessem aparentemente excluídos das atividades realizadas com o participante desta pesquisa, os colegas de sala também não tinham acesso visual aos símbolos gráficos apontados pelo aluno. Sua participação ocorria no sentido de compartilhar, pelo acesso auditivo, do conto da professora e do reconto do aluno, cuja expressão era praticamente traduzida pela professora, ao tentar entender o que o aluno queria dizer. Nesse contexto, o participante desta pesquisa estava incluído na atividade de conto e reconto de histórias de que os demais colegas de sala costumavam participar, mas aquele, muitas vezes, ficava marginalizado devido à dificuldade de expressão oral. Fica claro, assim, que as atividades delineadas auxiliaram na inclusão social e pedagógica do aluno – participante desta pesquisa – nas atividades de sua própria sala de aula.

4.8 Procedimentos de análise

Devido à proposta de dar-se um novo olhar à coleta de dados realizada por Muniz (2004), em função dos novos objetivos de pesquisa delineados para o presente estudo, fez-se necessário estabelecer novos procedimentos para a análise das informações coletadas. Diante disso, foi realizada uma nova transcrição dos dados, seguida da análise de seu conteúdo, a partir da qual foram delineadas as unidades e categorias de análise do material escrito obtido na transcrição. Em seguida, as categorias foram submetidas à avaliação de juízes com experiência na área e na temática, para checar a fidedignidade das categorias, ou seja, determinar se o olhar da pesquisadora convergira com o olhar dos juízes frente ao mesmo fenômeno. Cada etapa pertinente aos procedimentos de análise será explicitada a seguir.

4.8.1 Transcrição

Segundo Kreppner (2001), a transcrição demandaria uma reconstrução altamente intensa de interconexões de comportamentos verbais, gestuais, expressões faciais e movimentos corporais que, por sua vez, apoiariam o processo recorrente-reflexivo – a transcrição propriamente dita. Para o autor, o objetivo desse procedimento não seria o agrupamento de seqüências comportamentais, mas sim, a compreensão e interpretação dos processos básicos que geraram as seqüências dos comportamentos observados.

De modo geral, a transcrição dos dados seguiu uma longa série de atividades, iniciada com a visualização das fitas pertinentes à coleta de dados. Foi realizada a transcrição literal de todas as filmagens pertinentes à coleta de dados, provenientes dos dois focos de filmagem: a interação entre a professora, o aluno e o tabuleiro de comunicação suplementar do mesmo, de modo que a pesquisadora assistia às imagens gravadas em vídeo e transformava o que estava sendo visto em produção escrita. No momento em que as imagens estavam sendo transformadas, na íntegra, em produção escrita, as informações pertinentes ao segundo foco de filmagem foram incorporadas às informações do primeiro foco, bem como aquelas provenientes do registro contínuo. Isso complementou a produção escrita das filmagens, de modo a enriquecer a transcrição, composta por um único documento escrito, feito diretamente no computador.

Durante a transcrição das imagens e junção com as informações do caderno de registro, em virtude de não terem sido encontradas normas para a transcrição de vídeo na revisão de literatura, tomou-se o cuidado de usar algumas das normas comumente utilizadas para transcrição de entrevistas e diálogos, de acordo com Marcuschi (1986), sendo que tais regras auxiliariam a inteligibilidade das informações escritas. Esse fato fica explicitado no quadro 2, a seguir:

Ocorrências	Sinais	Exemplos extraídos das transcrições das histórias
Hipótese do que se ouviu	()	emite um som (/ãhããã/) variando a entonação... (H1)
Entoação enfática	Maiúscula	BUM (frase exclamativa)... (H1)
Interrogação	?	tinha amigo? (H3)
Qualquer pausa	...	<i>aponta para a porta...</i> (H4)
Comentários descritos pelo transcritor	((minúsculas))	aponta o símbolo gráfico de correr (<i>indicando voar</i>)... (H3)
Números	Por extenso	olha para a professora e faz o gesto mostrando o número dois com os dedos... (H5)
Ponto de exclamação	(frase exclamativa)	e todos ficaram muito felizes (frase exclamativa)... (H8)
Prolongamento de vogal	:: podendo aumentar para ::: ou mais	apertou o gatilho e:... (H1)

Quadro 2 – Normas utilizadas na transcrição das imagens.

Após a transcrição e compilação das informações em um único documento, tomou-se o cuidado de distinguir as informações em função da origem de seu registro, pela utilização de três estratégias: a) Letra Times New Roman, em modo Normal, para as informações provenientes do primeiro foco de filmagem; b) Letra Times New Roman, em modo Negrito, para as informações provenientes do segundo foco de filmagem e; c) Letra Times New Roman, em modo Itálico, para as informações provenientes do registro contínuo.

4.8.2 Análise de conteúdo

Por se tratar de uma pesquisa de caráter qualitativo, a análise de conteúdo tem sido a abordagem mencionada como a mais adequada para a análise de materiais volumosos coletados durante o estudo de campo (ANDRÉ, 1983). Assim, de modo geral, a análise dos dados foi fundamentada na análise de conteúdo, seguindo as prerrogativas de Bardin (2004). Para a autora, “a *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia)”. As categorias são *rubricas ou classes* que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns desses elementos (BARDIN, 2004, p.11).

Neste contexto, procurou-se organizar o documento escrito advindo da transcrição e fazer uma leitura flutuante e reflexiva. A finalidade era viabilizar a categorização dos dados obtidos, ou seja, codificá-los de modo a transformar os dados *brutos* por meio de agregações (escolha de categorias) e enumeração (escolha de regras pela ordem das temáticas abordadas) para atingir, o mais fidedignamente possível, a representação do conteúdo ou de sua expressão, suscetível de esclarecer as características dos dados coletados.

Em seguida, foram distribuídos os componentes dos dados analisados em categorias e subcategorias, classificando por diferenciação e por reagrupamentos em torno das temáticas subjacentes às unidades de análise, delineadas em função dos objetivos propostos na presente pesquisa. Assim, foi utilizada a estratégia de análise da enunciação por meio do critério semântico, ou seja, a retirada de trechos do documento escrito obtido por meio da transcrição pertinentes à problemática desse estudo, ou seja, foram selecionados trechos que constituiriam os enunciados, como unidade de análise, em função de cada critério semântico delineado. Em outras palavras, foi realizada a relação entre os enunciados nas diferentes categorias e subcategorias estabelecidas, que foram delineadas, a seguir.

4.8.2.1 Elaboração de um sistema de categorias e subcategorias

Foi determinada a unidade de análise atrelada ao objetivo deste estudo, como sendo os enunciados produzidos pelo aluno durante o reconto das histórias, nas situações com e sem o tabuleiro de comunicação suplementar do aluno. No entanto, em função de a concepção de linguagem adotada neste trabalho estar intimamente relacionada ao contexto comunicativo (FRANCHI, 1977), percebeu-se que os enunciados do aluno apenas se concretizariam como tais se tivessem um sentido frasal atrelado. Seria necessário que a reunião de palavras esboçadas pelo aluno constituísse um sentido completo, em função do conteúdo da história por ele recontada em cada ocasião.

Nessa relação entre os enunciados produzidos pelo aluno e o conteúdo da história referida, foram delineadas as categorias e subcategorias que embasaram a discussão deste estudo, visto que elas constituem os 17 aspectos de caracterização dos enunciados produzidos pelo aluno, durante o reconto das 16 histórias. Diante dos objetivos almejados nesta pesquisa e da definição da unidade de análise como sendo o enunciado produzido pelo aluno durante os recontos de histórias, foram delineadas as categorias e subcategorias de análise que, na

relação com o que foi observado nas informações obtidas na transcrição, tinham subsídio na revisão de literatura. Assim, definiu-se *enunciado* como o conjunto de elementos lingüísticos e/ou não lingüísticos que trazem um sentido frasal no momento da enunciação, ou seja, no momento da elaboração de frases na situação de comunicação delineada – o reconto de histórias (PEREIRA, 2000).

A relação entre os enunciados produzidos pelo aluno e o conteúdo da história específica constituiu, assim, o contexto da emissão de palavras (significantes) na tentativa de construir sentenças e, assim, compor o texto da história recontada. Percebeu-se, desse modo, que o enunciado, como unidade de análise desta pesquisa, apenas se concretizaria uma sentença, se fosse explicitado o contexto atrelado à produção do aluno. Em outras palavras, para caracterizar os enunciados produzidos pelo aluno e, assim, vislumbrar um possível padrão de construção de sentenças, pela utilização ou não do recurso de comunicação suplementar, fez-se necessário descrever sucintamente o que havia sido visualizado nas filmagens e que, diante do conteúdo da história, foi considerado o enunciado do aluno.

Para explicitar essa relação, que concretizou o contexto de enunciação do aluno, durante o reconto das 16 histórias, foram utilizadas as seguintes padronizações: a) Utilização de parênteses – () – para se referir aos elementos, propriamente ditos, utilizados pelo aluno durante a enunciação e; b) Utilização de colchetes – [] – para se referir ao enunciado-alvo, ou seja, ao enunciado complexo atrelado à produção do aluno, na relação com o conteúdo da história a que se relacionava. Como as duas situações podiam ocorrer em consonância, em função de cada história recontada, bem como seriam condições fundamentais para entender a gênese da produção do aluno em função das 23 características observadas durante a enunciação, determinou-se que cada enunciado apresentado nesta pesquisa teria subsídio desta padronização, como por exemplo:

Ex. 1 – História 2: A Ratinha da Cidade e a Ratinha do Campo

RATO + DAR ADEUS + DAR ADEUS + FOI EMBORA + CASA + EMBORA = [a (ratinha deu adeus) e (foi embora) para (casa), (foi embora)].

Após esses esclarecimentos, foram apresentadas as categorias e subcategorias, intimamente relacionadas à unidade de análise deste estudo e às padronizações referentes ao contexto de enunciação, no quadro 3, a seguir.

Enunciados	Modalidades expressivas dos enunciados	Gesto representativo		
		Olhar		
		Símbolo gráfico		
		Vocalização		
		Objeto concreto		
	Extensão dos enunciados	Enunciado simples		
		Enunciado composto	Quantidade de elementos	Dois a três elementos
				Quatro a cinco elementos
				Seis ou mais elementos
				Organização sintática dos elementos
	Classes gramaticais de palavras dos elementos dos enunciados	Substantivo		
		Artigo		
		Verbo		
		Adjetivo		
Advérbio				
Numeral				
Preposição				

Quadro 3 – Categorias e subcategorias delineadas em função da unidade de análise.

As categorias e subcategorias delineadas foram especificadas, uma a uma, da seguinte maneira:

Enunciados: Tratou-se do conjunto de elementos lingüísticos e/ou não lingüísticos que traziam um sentido frasal no momento da enunciação, ou seja, no momento da elaboração de frases na situação de comunicação, conforme apresentado. Os enunciados produzidos pelo aluno puderam ser caracterizados de duas formas: a) *Enunciado simples*: aquele determinado pela elocução de apenas um elemento lingüístico ou não-lingüístico, ou seja, o delineamento de uma sentença vertical para se fazer entender e; b) *Enunciado composto*: aquele determinado pela elocução de dois ou mais elementos lingüísticos ou não-lingüísticos, ou seja, o delineamento de uma sentença horizontal que tinha um significado implícito da relação semântica de agente, ação e paciente.

Em função da forma, estrutura e organização dos enunciados, as seguintes categorias e subcategorias foram delineadas:

Modalidades expressivas: Tratou-se das formas de expressão comunicativa utilizadas na enunciação, ou seja, os recursos não-verbais e verbais que o aluno utilizou para produzir os enunciados. Foram consideradas modalidades expressivas as seguintes formas comunicativas: a) *Gesto representativo*: movimento com as mãos que representava algo que se quer dizer; b) *Olhar*: movimento ocular direcionado a algo que se quer dizer; c) *Símbolo gráfico*: desenho, figura ou figura do sistema *Picture Communication Symbols – PCS* (JOHNSON, 1994) que representava algo que se quer dizer; d) *Vocalização*: emissão de sons ou de palavras isoladas e/ou associadas que, em função da prosódia (entoação dos sons pronunciados em determinado ritmo e velocidade), significavam algo que se quer dizer e; e) *Objeto concreto*: material concreto apontado ou indicado pelo aluno que representava o nome (significante) de algo que se quer dizer. Esta categorização foi delineada com base no estudo de Nunes et al. (2003), na relação desse conteúdo com os achados da presente pesquisa.

Quantidade de elementos: Tratou-se do número de elementos lingüísticos e/ou não-lingüísticos que compunham os enunciados, de modo que fossem delineados enunciados simples ou sentenças verticais, em cuja enunciação havia apenas um elemento lingüístico ou não-lingüístico e; enunciados compostos ou sentenças horizontais, em cuja enunciação havia dois ou mais elementos lingüísticos ou não-lingüísticos. Para não haver redundância entre as subcategorias, focalizou-se o enunciado composto, em que foram considerados os seguintes arranjos, quanto ao número de elementos dos enunciados: a) *Dois a três elementos*; b) *Quatro a cinco elementos* e; c) *Seis ou mais elementos*. Essa categorização também foi delineada com base no estudo de Nunes et al. (2003), na relação desse conteúdo com os achados da presente pesquisa.

Organização sintática dos elementos: Tratou-se da relação entre os elementos lingüísticos ou não-lingüísticos pertencentes aos enunciados produzidos pelo aluno, de modo a delinear uma estrutura sintática, ou seja, uma frase em que os elementos exerciam as funções sintáticas de sujeito, verbo e objeto, a saber: a) *Sujeito*: termo da frase a respeito do qual se enunciava alguma coisa; b) *Verbo*: palavra que designava ação, estado, fenômeno da natureza, qualidade ou existência de pessoa, animal ou coisa e; c) *Objeto*: palavra ou expressão que completava o sentido de outra ou que integrava a significação ou sentido do verbo. Assim, nos enunciados simples ou sentenças verticais, o único elemento explicitado podia exercer as funções sintáticas (com base no contexto ambiental e no conteúdo da história) de sujeito, verbo e objeto, de modo isolado, enquanto nos enunciados compostos ou sentenças horizontais, os

elementos explicitados podiam estar relacionados ou não, exercendo as funções sintáticas de sujeito, verbo e objeto, de modo associado, dependendo de como aquele enunciado tinha sido delineado, ou seja, da estrutura do enunciado.

Classes gramaticais de palavras: Tratou-se dos elementos lingüísticos e/ou não-lingüísticos utilizados na produção dos enunciados do aluno, de modo a delinear uma estrutura morfológica, ou seja, em que os elementos exerciam as funções morfológicas (com base no contexto ambiental e no conteúdo da história) das seguintes classes de palavras: a) *Substantivo*: palavra que nomeava pessoas, objetos, animais, lugares, emoções, sentimentos e resultados de ações; b) *Artigo*: palavra que acrescentava ao substantivo uma idéia definida ou indefinida; c) *Verbo*: palavra que designava uma ação, um estado ou um fenômeno da natureza; d) *Adjetivo*: palavra que indicava a qualidade de pessoas, objetos, animais e lugares; e) *Advérbio*: palavra que indicava as circunstâncias de tempo, modo, lugar e intensidade; f) *Numeral*: palavra que indicava quantidade, ordem, multiplicação, fração ou período; g) *Preposição*: palavra que ligava duas palavras entre si. Ressalte-se que a classificação das palavras foi uma das instâncias da análise morfológica gramatical destacadas por Bechara (1970).

4.8.3 Submissão das categorias de análise a juízes

Com a clareza de que todo trabalho científico deve seguir um rigor conceitual e metodológico, ressalte-se a afirmação de Carvalho (1996) a respeito de que todo o material coletado por meio de instrumento observacional nas pesquisas qualitativas deveria ser submetido à análise de juízes.

Foram selecionados dois juízes, ambos profissionais da Fonoaudiologia, com experiência em Linguagem, no contexto da Comunicação Alternativa e Suplementar, na área da Educação Especial e na utilização da tecnologia de vídeo e registro contínuo. Os juízes selecionados deveriam checar a fidedignidade das categorias, ou seja, determinar se o olhar da pesquisadora convergiria com o olhar dos juízes frente ao mesmo fenômeno.

O material elaborado e encaminhado aos juízes continha, por escrito, informações a respeito do título, dos objetivos, dos procedimentos de coleta de dados, bem como das padronizações das informações registradas nesta pesquisa. Em seguida, foram explicitados

praticamente todos os exemplos de enunciados (faltou um apenas) extraídos do documento verbal obtido por meio da transcrição da filmagem. Assim, para cada situação, ou seja, o reconto realizado pelo aluno com e sem o auxílio de seu tabuleiro de comunicação, foram explicitados exemplos direcionados a cada categoria e subcategoria delineadas, totalizando, assim, 58 exemplos para avaliação dos juízes, ou seja, uma amostra significativamente grande para ser analisada em função da problemática desta pesquisa. Esse material continha, ainda, orientações para os juízes de como proceder diante dos exemplares de enunciados, sendo sua função, assinalar com um X nos parênteses em branco se a classificação do conteúdo estava adequada às categorias e subcategorias delineadas pela pesquisadora por meio das palavras *concordo*, *concordo parcialmente* e *discordo* (APÊNDICE D).

O material foi entregue aos juízes e, após suas avaliações, foram determinados os índices de concordância. De acordo com Carvalho (1996), a determinação do índice de concordância teria como finalidade demonstrar se os recortes da transcrição, identificados pelo pesquisador, em categorias e subcategorias, seriam fidedignos no processo de mensuração dos dados. Para o autor, o índice de concordância (IC) deveria ser estabelecido por meio da seguinte fórmula: $IC = (concordâncias) : (concordâncias + discordâncias) \times 100$. O parâmetro aceitável intra e inter-juízes, relativo às ocorrências, deveria ser igual ou superior a 70%; caso houvesse um índice de concordância inferior ao aceitável, o material deveria ser entregue a um terceiro juiz.

A concordância se referiu à comparação dos dados totais, obtidos pela pesquisadora (P) com os dados do juiz A (P-A) e daquela com os dados do juiz B (P-B). Os índices de concordância obtidos foram explicitados na tabela 1, a seguir.

Relação entre juízes	Índice de Concordância
P-A	98,27%
P-B	98,27%

Tabela 1 – Índice de concordância obtido entre juízes.

Assim, os índices de concordância entre pesquisadora e juízes mostraram que os recortes de enunciados em categorias e subcategorias eram fidedignos diante da mensuração dos dados obtidos nas situações de reconto investigadas.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para melhor visualizar os resultados e vislumbrar, assim, sua análise interpretativa e a discussão, conforme a revisão de literatura apresentada, os exemplares de enunciados foram apresentados em função das categorias e subcategorias delineadas. Ressalta-se que, conforme evidenciado na definição de enunciado adotada nesta pesquisa, os exemplares desses foram apresentados com letra de mesmo número e tamanho que o corpo do texto e em caixa alta, ou seja, em maiúsculas. Ainda, ao delinear cada categoria e subcategoria, foi realizada uma análise geral a respeito de todos os enunciados de todas as histórias, em relação com àquela categoria mencionada, bem como, foram apresentados exemplares representativos dos enunciados daquela categoria específica, para aprofundamento na discussão.

Destaca-se que os exemplares de enunciados foram apresentados, para ambas as situações de reconto exploradas nas atividades de coleta de dados, sempre seguidos dos comportamentos expressos pelo aluno no momento da enunciação, conforme extraído das transcrições realizadas. Em seguida, foi apresentada a análise categorial do exemplar, por meio de indicação com uma seta (→) prévia.

5.1 Modalidades expressivas dos enunciados

Percebeu-se que, tanto na situação em que o tabuleiro de comunicação suplementar foi disponibilizado para o reconto da história pelo aluno, quanto na situação em que aquele não foi disponibilizado, o aluno fez uso de diversas modalidades expressivas de comunicação, ou seja, quando o tabuleiro era disponibilizado, o discípulo não restringia sua comunicação a ele, de modo que aquele continuou sendo suplementar aos recursos comunicativos usuais do aluno. No entanto, por meio da análise interpretativa da interação entre o aluno e a professora, no processo de enunciação, percebeu-se que o tabuleiro foi um recurso que auxiliou a emissão de elementos pelo aluno que, naquele ambiente e diante do contexto daquela história, do sentido da emissão, bem como da relação entre os constituintes, caracterizando o enunciado, dando origem a um sentido frasal. Desse modo, com o auxílio do tabuleiro, parece que o enunciado produzido foi mais estruturado e, assim, pareceu ser mais bem entendido pela professora, do que sem aquele recurso.

Diante das cinco modalidades expressivas (gesto representativo, olhar, símbolo gráfico, vocalização e objeto concreto) utilizadas pelo aluno nos momentos de enunciação, em todas as histórias recontadas, percebeu-se que não houve a predileção de um ou outro recurso comunicativo pelo aluno, em função da situação de reconto em que ele se encontrava. Assim, da mesma forma que em qualquer situação comunicativa, durante o reconto das histórias, o aluno lançou mãos dos elementos expressivos que julgou serem adequados naquela situação, para se fazer ser entendido. Dessa forma, ficou claro que o usuário do recurso suplementar e/ou alternativo de comunicação é a pessoa quem mais sabe qual modalidade é melhor para que possa se expressar, na relação com os parceiros de comunicação e das tarefas desempenhadas em determinado ambiente. No entanto, a seleção da melhor modalidade expressiva para viabilizar o discurso de uma interação efetiva, em função do contexto comunicativo e dos interlocutores presentes, é uma habilidade que deve ser ensinada e orientada aos usuários de recursos de comunicação suplementar e alternativa (DELIBERATO; MANZINI, 2006).

A seguir, foram apresentados exemplos ilustrativos da relação entre o enunciado produzido pelo aluno e as modalidades expressivas empregadas, tanto nas situações em que o tabuleiro do aluno foi disponibilizado, quanto naquelas em que aquele não esteve presente.

a) Com o tabuleiro

Ex. 2 – H7: A abelha e o mel

OLHAR + REDONDO + BOCA + REDONDO + REDONDO + VOMITAR + REDONDO + MEL = **aponta o símbolo gráfico de olhar...** *desenha um círculo com o dedo na mesa...* aponta para a sua boca... *desenha novamente o círculo na mesa...* continua desenhando o círculo... **aponta o símbolo gráfico de vomitar...** *desenha o círculo com o dedo, sobre a mesa...* emite o som /iel/... = [a abelha (olhou) o (cálice da flor) e (sugou) o (mel)] → símbolo gráfico + gesto representativo + objeto concreto + gesto representativo + gesto representativo + símbolo gráfico + gesto representativo + vocalização.

Por meio da análise interpretativa do exemplo apresentado, foi possível afirmar que o aluno explorou todas as possibilidades expressivas para construir seu enunciado, de modo que esse tivesse um sentido frasal atrelado e, assim, o aluno se fizesse entender. Parece que, nos momentos nos quais o tabuleiro de comunicação suplementar foi disponibilizado, o aluno, que melhor conhecia seu conteúdo, fez uso dos símbolos gráficos contidos neste recurso, ou ainda, abstraiu uma figura pertinente a um símbolo gráfico para obter o significante (palavra) que desejava. Do mesmo modo foi feito ao apontar o símbolo gráfico de *vomitare* visando ao significante *sugar*, devido à presença da língua naquela figura. No entanto, deve-se destacar que nas ocasiões nas quais o significante alvo não estava contido em nenhum símbolo gráfico de seu tabuleiro, o aluno lançou mão da utilização de gestos representativos, que só tinham sentido no contexto ambiental em que o aluno e a professora estavam inseridos e diante do conteúdo da história pertinente. No exemplo citado, o aluno utilizou o gesto representativo de *cálice de flor* ao desenhar um círculo com o dedo na mesa, mas sabia-se que os símbolos gráficos de flor e de vaso de flor faziam parte de seu tabuleiro, mas o aluno não os utilizou, sequer para abstrair o significante desejado. Pareceu claro, assim, que a modalidade expressiva utilizada pelo aluno teve relação direta com o contexto imediato do reconto daquela história propriamente dita, bem como da sua relação com o interlocutor (professora), de modo que se pôde inferir que o aluno escolhia as modalidades expressivas mais representativas do significante (palavra) que gostaria de elucidar e, assim, fazer-se entender pela professora.

Dentre a vasta abordagem de modalidades expressivas em seus enunciados, conforme explicitado no exemplo anterior e, de modo geral, nos demais exemplos que foram apresentados, percebeu-se que os símbolos gráficos do tabuleiro foram um recurso extra utilizado nas ocasiões em que o aluno considerou necessário, visto que as demais modalidades expressivas estiveram sempre presentes em ambas as situações investigadas. É neste contexto que se destaca a utilização da comunicação alternativa assistida e não-assistida no ambiente escolar, visto que maximiza e potencializa a utilização de todos os recursos e instrumentos necessários para garantir a comunicação e o aprendizado efetivo dos alunos. No entanto, os alunos com deficiência deveriam ter acesso aos recursos adaptados às suas necessidades e o professor deveria ter instrumentos adequados para propiciar a aprendizagem efetiva e ter condições de avaliá-la (MANZINI; DELIBERATO, 2004; DELIBERATO, 2005; DELIBERATO; MANZINI, 2006).

Por meio da análise interpretativa do enunciado explicitado, foi possível afirmar, ainda, que, mesmo na situação de reconto com o auxílio do tabuleiro, o aluno lançou mão de

representativo + vocalização + gesto representativo + gesto representativo + gesto representativo + gesto representativo + olhar + objeto concreto + vocalização + gesto representativo + objeto concreto + gesto representativo + vocalização.

Evidenciou-se, neste exemplo, a repetição de alguns elementos dentro de um mesmo enunciado que comprometeram a inteligibilidade da sentença produzida pelo aluno, conforme explicitado por Limongi (2000). Essa afirmou que, mesmo possuindo condições de inteligibilidade de linguagem oral, o indivíduo com paralisia cerebral pode apresentar alterações na estrutura sintática assim como na redução do léxico. Nessa ocasião explicitada, em que tal repetição estava atrelada à repetição das modalidades expressivas escolhidas pelo aluno no momento da enunciação, parece que, sem a disponibilidade de seu tabuleiro de comunicação suplementar, o aluno explorou predominantemente os recursos não-verbais que lhe eram disponíveis, pelo uso de gestos representativos, do olhar, de objetos concretos e, ainda, da uma expressão verbal. Resgatando a afirmação de Puyuelo-Saclemente (1997), a diversidade quanto ao comprometimento motor geral da criança com paralisia cerebral manifestar-se-ia na linguagem quanto a dois possíveis problemas, isolados ou associados (no caso do participante desta pesquisa): problemas motores de expressão que afetam a fala e a voz e problemas de aquisição de linguagem.

Pôde-se afirmar, pois, que no processo de enunciação, quando o aluno percebia que não havia conseguido se fazer entender por meio da expressão de um significante em uma determinada modalidade expressiva, ele lançava mão de outra modalidade para conseguir passar a mensagem. O que importava, pois, era exteriorizar o conteúdo compreendido daquela história, por meio da produção de enunciados em um reconto; ressaltaram-se, aqui, as autoras Moreira e Chun (1997), que afirmaram que, na ausência da oralidade, os indivíduos com paralisia cerebral apresentariam uma comunicação baseada em gestos idiossincráticos, olhares, movimentações corporais e faciais, de modo a se fazerem entendidos pelo interlocutor. Neste contexto, destacou-se a utilização do próprio meio em que as atividades de conto de reconto de histórias foram realizadas, ou seja, o aluno explorou o ambiente da sala de aula para buscar o significante (palavra) a que queria se referir e fazer-se entender, dando origem, assim, às modalidades expressivas de *olhar* e de *objeto concreto*.

Pareceu que nas situações de reconto nas quais não foi disponibilizado o tabuleiro, o aluno explorou não somente recursos não-verbais usuais de sua comunicação, como também, lançou mão de expressões verbais, seja de palavras nitidamente entendidas em função da

articulação, seja de sons que, aparentemente ininteligíveis, constituíram significantes na enunciação do aluno. Os sons produzidos eram articulados com entoação, ritmo e velocidade específicos que, adequados ao contexto da história, tinham significado e diante de sua organização com os demais, faziam parte dos enunciados construídos pelo aluno. Em consonância ao fato observado, Limongi (1995) e Uverant (1998) indicaram que as condições de sistema motor oral prejudicariam demasiadamente a fala, pela própria dificuldade de articulação, devido a alterações respiratórias e pela incoordenação entre ambas.

Independente da utilização ou não do recurso suplementar de comunicação para o relato das histórias, pareceu claro que as modalidades expressivas, muitas vezes, repetiam-se, mas o significante atrelado a cada uma delas mudava. Em outras palavras, uma mesma modalidade expressiva, por exemplo, um gesto representativo ou uma vocalização, referiam-se a diferentes significantes (palavras), em função do conteúdo da história referida e do contexto em que foi realizada a enunciação. Em consonância com essas reflexões a respeito dos enunciados produzidos por usuários de CSA na ausência dos símbolos gráficos necessários, Light, Collier e Parnes (1985) e Sutton (1989) ressaltaram a utilização excessiva de combinações multimodais, como as apresentadas pelo participante desta pesquisa.

5.2 Extensão dos enunciados

A extensão dos enunciados produzidos pelo aluno durante o relato de histórias, quer na situação em que o tabuleiro de comunicação suplementar era disponibilizado, quer na situação em que este não estava presente, configurou-se em enunciados compostos, ou seja, em sentenças horizontais em que o aluno emitiu dois ou mais elementos lingüísticos e/ou não-lingüísticos para construir uma frase. A análise da quantidade de elementos dos enunciados das dezesseis histórias evidenciou que a maioria continha, em média, mais de seis elementos, fato este comprovante de que o aluno estava em momento de expansão de seus enunciados, visto que esses podiam ser produzidos tanto com menos, quanto com mais elementos do que a média.

Ainda, analisando-se os textos produzidos pelo aluno durante o relato das dezesseis histórias em outras palavras e olhando-se a junção dos enunciados compostos que, conectados entre si, caracterizavam todo o conteúdo da história recontada, percebeu-se a produção de oito enunciados em média, mostrando, assim, que com esses o aluno era capaz de recontar a

narrativa que ouviu e produzir um texto, ao compilar as idéias e sentidos em um único produto. Destacaram-se, nessa ocasião, os autores Chartier (1996), Lopes (1997) e Rego (1998) que afirmaram que as atividades de conto de reconto de histórias deveriam ser um instrumento de referência na prática escolar, por estimularem a produção de texto.

Além disso, a produção de oito enunciados, em média, por história recontada, evidenciou a consonância entre a quantidade de elementos dos enunciados produzidos pelo aluno e a adequação do tamanho das frases do texto das histórias, pois, conforme apontado no método, houve o cuidado de adequar o conteúdo daquelas, a fim de constituir, assim, um conjunto de narrativas com mesmo tamanho e vocabulário balanceado. Em se tratando de significado ou atribuição de sentidos a uma organização frasal, Pereira (2000) afirmou que o significado é algo a que se chega por meio de uma expressão, de um significante, ou seja, aquele é resultante da organização e relação de e entre significantes.

Retratou-se assim, que ao produzir oito enunciados, em média, em seu reconto, como produção de texto, o aluno mostrou o quanto as histórias realmente estavam balanceadas e adequadas para os procedimentos de coleta de dados. A seguir, foram apresentados exemplos ilustrativos dos enunciados simples e compostos produzidos pelo aluno, bem como, foi realizada a discussão dos achados.

5.2.1 Enunciados simples

De acordo com Pottier, Audubert e Pais (1973), o enunciado simples é a unidade mínima da conversação que garante a troca de informações enquanto o enunciado complexo é a combinação de enunciados simples escolhidos pelo locutor, diante de seu vocabulário.

Dentre os enunciados produzidos pelo aluno durante o reconto das dezesseis histórias, houve apenas oito situações, sendo três com a utilização do tabuleiro para o reconto e cinco sem aquele recurso disponível para o reconto, em que o aluno fez uso de um único elemento com sentido frasal, caracterizando, assim, um enunciado simples ou uma sentença vertical. Justificando as oito ocasiões em que o aluno produziu sentenças simples, ressaltaram-se autores como Kraat (1985), Udwin e Yule (1990), von Tetzchner e Martinsen (1996) e Light (1997) que afirmaram que a utilização de estruturas verticais seria característica de narrativas de indivíduos com boa compreensão da linguagem oral, que utilizam tecnologias de apoio para a comunicação, como era o caso do participante desta pesquisa. Já autores como Soto e

Toro-Zambrana (1995) e van Balkom e Welle Donker-Gimbrère (1996), ao dissertarem a respeito das mensagens produzidas por usuários de comunicação gráfica, ressaltaram a prevalência de sentenças simples e limitadas.

Assim, diante dessa pequena amostra, foi realizada a análise não somente a respeito da quantidade de elementos utilizada, como também das funções sintática e morfológica desses dados, visto que tiveram sentido frasal (apresentado por meio das padronizações *entre colchetes* e *entre parênteses*).

a) Com o tabuleiro

Ex. 4 – H2: A ratinha da cidade e a ratinha do campo

CORRER = faz gesto balançando as mãos para frente... = [as ratinhas (correram)] → verbo (funções sintática e morfológica).

Ex. 5 – H11: Na roça

CORRER ATRÁS = **aponta o símbolo gráfico de correr atrás...** = [o menino e a menina (correram atrás) da vaca] → verbo (funções sintática e morfológica).

Ex. 6 – H15: As aventuras da ratinha

PRENDER = repete o gesto de cruzar os braços na frente do corpo... [o homenzinho (prende) a ratinha] → verbo (funções sintática e morfológica).

b) Sem o tabuleiro

Ex. 7 – H1: O coelhinho caçador

SUBIR = olha para cima... = [os animais (subiram) na árvore] → verbo (funções sintática e morfológica).

Ex. 8 – H4: A margarida friorenta

BEIJAR = coloca o dedo na boca... = [a menina (beijou) a flor e esta não sentiu mais frio] → verbo (funções sintática e morfológica).

Ex. 9 – H9: Tuca, vovó e Guto

PIPA = fecha a mão e movimenta-a de um lado para o outro... = [Guto ganhou uma (pipa)] → objeto (função sintática) e substantivo (função morfológica).

Ex. 10 - H9: Tuca, vovó e Guto

BONECA = põe as mãos próximas ao peito balançando o corpo... [Tuca ganhou uma (boneca)] → objeto (função sintática) e substantivo (função morfológica).

Ex. 11 – H12: A menina dorminhoca

CHAMAR = repete o gesto de fechar lentamente a mão... = [a mãe (chamou) a menina] (H12) → verbo (funções sintática e morfológica).

A análise interpretativa dos exemplos apresentados, tanto na situação de reconto de histórias com o tabuleiro, quanto na situação sem o mesmo, denunciou que, no momento da enunciação, houve a emissão de um único elemento, que se caracterizou como elemento não-lingüístico em todos os exemplos, visto que, para sua expressão, foram utilizadas as modalidades expressivas de gesto representativo, olhar e símbolo gráfico. No entanto, esse único elemento utilizado, independente da forma como foi expresso pelo aluno, teve o sentido frasal maior, em função do conteúdo da história atrelada, constituindo-se, assim, no que a literatura chama de holófrase ou palavra-frase, visto que uma única palavra teria atrelada a si, um sentido frasal. Para Soto e Toro-Zambrana (1995), as palavras-frase fariam parte de algumas estruturas sintáticas de usuários de comunicação suplementar e alternativa, porém, aquelas não constituiriam unidades sintáticas de sua língua materna.

Ainda na reflexão sintática que se refere a esses únicos elementos da sentença, percebeu-se que exerceram a função sintática de verbo, predominantemente, pois estavam

relacionados às ações dos sujeitos, em sete enunciados e de objeto, pois estavam relacionados ao paciente da ação do sujeito, em dois enunciados. Assim como na função sintática, os elementos daqueles sete enunciados exerceram a função morfológica de verbo, pois designaram ações; os elementos daqueles outros dois enunciados exerceram a função morfológica de substantivo, pois designaram os nomes de dois objetos. Esses padrões de elementos utilizados em sentenças verticais puderam ser justificados pelas afirmações de autores como Sappington; Reedy; Welch (1989), Puyuelo-Sanclemente (2001) e Lamônica et al. (2003), de que, geralmente, os indivíduos com paralisia cerebral produziram frases por meio de palavras com maior carga semântica, ou seja, mais conhecidas em seu dia-a-dia e relacionadas a conteúdos concretos, do que por meio de palavras com menor carga semântica. Pareceu plausível, aqui, o fato de que, no que tange aos níveis lingüísticos, o desenvolvimento morfossintático do indivíduo com paralisia cerebral pode estar atrasado em relação ao desenvolvimento normal (LAMÔNICA, 2004).

5.2.2 Enunciados compostos

De acordo com Azeredo (2000), o enunciado composto deveria englobar as formas sintáticas de sujeito e predicado – composto pelo verbo e pelo objeto - determinando, assim, o estudo das frases, ou seja, a sintaxe. Dessa forma, “analisar uma frase é analisar o resultado do ato de fala de alguém, pois a frase construída (...) é consequência do uso que esse faz da língua” (PEREIRA, 2000, p. 13). No entanto, nesta pesquisa, foi analisada a frase resultante dos atos comunicativos de um aluno com deficiência e não-falante, de modo que foi explicitado o resultado do uso que este fazia do código lingüístico que recebeu por meio do canal auditivo.

No que tange à análise dos enunciados compostos ou sentenças horizontais, em cuja estrutura o aluno abordou dois ou mais elementos lingüísticos ou não-lingüísticos, foram analisados aspectos intrínsecos à forma, à organização e à estrutura dos elementos constituintes destes enunciados, em função do recurso utilizado ou não no reconto da história. Assim, a análise da forma do enunciado abordou a quantidade de elementos lingüísticos ou não-lingüísticos utilizada pelo aluno no momento da enunciação, podendo ter sido elencados de dois a mais de seis elementos. A análise da organização do enunciado abordou a relação ou não entre os elementos constituintes, de modo que, sendo lingüísticos ou não-lingüísticos,

tenha ocorrido o sentido frasal e, diante desse fato, tais elementos exerceram os papéis sintáticos de sujeito, verbo e objeto, na relação direta ou indireta entre os papéis semânticos de agente (quem ou o que pratica a ação), ação (ato praticado por alguém ou algo) e paciente (aquele ou aquilo que recebe a ação praticada por um agente), que foram explicitados nos exemplos. Finalmente, a análise da estrutura dos elementos constituintes dos enunciados produzidos pelo aluno abordou as funções morfológicas exercidas pelos elementos lingüísticos ou não-lingüísticos, de modo a classificar os significantes (palavras) expressos pelo aluno em seus enunciados por meio de sete classes gramaticais de palavras (substantivo, artigo, verbo, adjetivo, advérbio, numeral e preposição).

Seguindo o escopo delineado, primeiramente foi abordada a análise quanto à forma dos enunciados compostos produzidos pelo aluno, ou seja, foi direcionada a análise da quantidade de elementos lingüísticos ou não-lingüísticos utilizados na enunciação do aluno, em função das duas situações de reconto.

5.2.2.1 Quantidade de elementos

5.2.2.1.1 Dois a três elementos

a) Com o tabuleiro

Ex. 12 – H6: O castelo misterioso

COELHO + GRITAR = **aponta o símbolo gráfico de coelho... aponta o símbolo gráfico de gritar...** = [o (coelho gritou)].

Ex. 13 – H14: A galinha de peruca

PERUCA + CAIR = **pega novamente o cabelo e olha para o chão...** = [a (peruca caiu) da cabeça de Ari].

A análise interpretativa dos exemplos apresentados apontou a utilização de quatro elementos não-lingüísticos, sendo os dois primeiros pertencentes à modalidade expressiva de símbolo gráfico e os demais pertencentes às modalidades expressivas de gesto representativo e olhar. Ficou claro, também, que em ambos os exemplos, o aluno construiu uma sentença simples, curta e de caráter horizontal, ao esboçar o sujeito e o verbo da sentença na relação direta com os dois elementos explicitados. Quanto ao sentido atrelado às duas orações, também ficou expressa a relação entre os papéis semânticos de agente e ação e as funções sintáticas de sujeito e verbo. Assim, esta correlação deixou claro que o sentido frasal que o aluno queria transmitir foi, em parte, efetivo, pois o interlocutor ficou na expectativa pelo complemento da oração, ou seja, do objeto sintático ou do paciente semântico. Em dissonância ao fato apresentado, Jakubovicz (2002) alertou a respeito de alterações na estrutura morfossintática de frases elaboradas por indivíduos com paralisia cerebral, dentre as quais a autora destacou a deformação semântica. Ficou claro que, mesmo em pequenos enunciados, o aluno não deturpou os papéis semânticos da oração, em relação às funções sintáticas e ao conteúdo da história referida.

Ex. 14 – H3: Os meninos voadores

SAIR + SAIR + HOMEM = *aponta a porta da sala... repete o gesto indicando para a porta... aponta o símbolo gráfico de homem...* = [o menino Peter Pan (levou) a filha de volta para o (índio)].

Ex. 15 – H15: As aventuras da ratinha

BOLA + ROLAR + ÁRVORE = **aponta o símbolo gráfico de bola** e faz o gesto de girar o dedo na horizontal... **aponta o símbolo gráfico de árvore...** = [a (bola rolou) até a (árvore)].

Por meio da análise dos exemplos citados, percebeu-se a utilização de três elementos não-lingüísticos na construção de um enunciado simples ou sentença horizontal. Na primeira ocasião, o arquétipo poderia ser reduzido a dois elementos, com relação sintático-semântica, visto que houve a repetição do primeiro elemento (o verbo *sair*). Destacou-se, nesta ocasião, a relação entre a repetição de significantes (palavras) utilizados pelo aluno nos enunciados e o

comprometimento do sentido frasal, visto que neste exemplo o sentido não foi mudado, mas o interlocutor se indagou do porquê de o aluno ter repetido um dos elementos. Puderam ser vislumbradas três hipóteses: a primeira, em que o aluno repetiria o elemento com a função de *auto-feedback*, ou seja, de resgatar o que já foi emitido, de modo a auxiliar na própria clareza e organização dos enunciados; a segunda, em que o elemento poderia ter sido repetido a fim de o aluno se fazer entendido pela professora e; a terceira, em que a repetição seria uma estratégia de ênfase do reconto da própria história, ou seja, em que o aluno-participante atribuiu um valor maior a algum elemento a fim de que o sentido deste fosse ressaltado.

Independente da hipótese explicativa para o fato ocorrido, foi possível afirmar que a posição do aluno como locutor na situação de reconto da história lida, como sujeito ativo de sua enunciação, interferiu na inteligibilidade de sua construção, ou seja, interferiu no sentido da mensagem que aquele queria passar ao interlocutor durante a atividade com as histórias. Embora tenha parecido aceitável a explicação anterior, não se podia esquecer que o aluno estava construindo suas mensagens autonomamente diante do código linguístico que recebia auditivamente, dessa forma, ele ouviu um texto organizado e, no momento do reconto, precisou criar um enunciado o mais organizado possível, para realmente passar o sentido frasal atrelado aos elementos por ele explicitados. De fato, ressaltando os comentários de Kelford-Smith et al. (1989) e von Tetzchner (2000), o aluno-participante, como usuário de CSA, faria uso de uma modalidade de saída de informação, que seria *gráfico-visual*, diferindo completamente da modalidade de entrada de informação, que seria *auditivo-verbal*, sendo que para cada uma, o usuário receberia pouco modelo para a utilização daquele código.

Em contrapartida, parece que toda essa construção, aparentemente com alterações e desvios, esboçou a realidade que o aluno vivia, estando em fase de expansão de seus enunciados. von Tetzchner (2003) e Nunes et al. (2003) ressaltaram a relação entre a expansão de enunciados como uma característica do próprio indivíduo usuário de CSA, na tentativa de buscar uma técnica, tanto o *auto-feedback*, quanto o *feedback* de alguém, para melhorar sua produção de sentenças e, conseqüentemente, sua inteligibilidade por parte do interlocutor.

b) Sem o tabuleiro

Ex. 16 – H5: Um grande susto

CACHORRO + PEQUENO = emite o som /au au/ com distorção e estende a mão na horizontal com o chão (*indicando crianças*)... = [o (cachorro) queria pegar as (crianças)].

A interpretação do exemplo citado mostrou a utilização de dois elementos diferentes, sendo um verbal, advindo da vocalização da onomatopéia *au-au* que designaria a palavra cachorro, e o outro gestual, um gesto representativo de pequeno, que designaria a palavra criança, mas diante do contexto da história, crianças. Percebeu-se, assim, que a utilização destes dois elementos trouxe à tona não somente a quantidade de dados, mas também a qualidade, visto que apenas o conteúdo da história, diante do contexto no qual o aluno estava, facilitaria o entendimento desse enunciado, mas também a determinação do número do substantivo que o gesto representou. Ou seja, o aluno não demonstrou, embora pudesse, que se tratava de uma ou duas crianças, mas no contexto da história, conforme o sentido atribuído pelo interlocutor (pesquisadora), o cachorro queria pegar as crianças. Em se tratando de significado ou atribuição de sentidos a uma organização frasal, Pereira (2000) afirmou que o sentido seria algo a que se chega através de uma expressão, de um significante, ou seja, aquele seria resultante da organização e relação de e entre significantes.

Nesta perspectiva, Lamônica (2004) alertou para o fato de que indivíduos com paralisia cerebral poderiam apresentar aspectos gramaticais e vocabulário simplificado, seja pela falta de elementos sintáticos – ao diminuir o número de seus enunciados - seja pela influência do comprometimento motor. De fato, muitas vezes, os enunciados compostos por dois elementos remeteram-se a estruturas frasais cujos elementos exerciam as funções sintáticas de sujeito e objeto, faltando, assim, o verbo da frase, conforme ocorreu neste exemplo. De acordo com von Tetzchner e Martinsen (1992), Smith (1996) e Basil e Soro-Camats (1996), uma das características expressivas da sintaxe de usuários de CSA seria a predominância de um a dois elementos, em situações espontâneas e dirigidas.

Ex. 17 – H1: O coelhinho caçador

ARMA + TIRO + ARMA = faz um gesto com a mão indicando uma arma... emitindo um som /ãh//... com entonação de disparo da arma... emite som não articulado /ãhã/... = [a (arma disparou)].

Da mesma forma ocorrida na situação com o tabuleiro, neste exemplo delatou-se a repetição de um elemento, no caso lingüístico, que provavelmente ocorreu para ser dada ênfase ao sentido emitido pelo aluno, ou seja, a estratégia de repetição foi uma forma de ressaltar um elemento considerado importante pelo aluno, em sua enunciação. Por outro lado, o mesmo enunciado poderia ter sido designado por meio de dois elementos, já que não mudaria o sentido frasal advindo do conteúdo da história.

Diante desses dois exemplares apresentados, parece que os enunciados compostos esboçados com a quantidade de três elementos, na realidade, teriam o sentido frasal de dois. Sob essa perspectiva, durante o reconto das oito primeiras histórias, o aluno não produziu nenhum enunciado, de verdade, em cuja forma houvesse três elementos relacionados diretamente ao sentido frasal. Por meio da análise interpretativa do exemplo citado, percebeu-se, também, que os enunciados curtos, com dois ou três elementos, muitas vezes, podiam não designar o sentido complexo de um enunciado completo. Embora tivessem mais de dois constituintes relacionados entre si, quanto aos aspectos sintático-semânticos de *agente-ação-paciente* e *sujeito-verbo-objeto*, faltaram elementos para que o enunciado composto tivesse um sentido frasal complexo, que o caracterizasse. Para autores como Tabith (1980), Puyuelo-Saclemente (2001) e Lamônica (2004), os indivíduos acometidos pela paralisia cerebral poderiam apresentar aspectos gramaticais e vocabulário limitado, comprometendo, assim, a quantidade de elementos de seus enunciados, pela falta de elementos sintáticos.

Ficou clara, pois, a desorganização dos elementos constituintes dos enunciados do aluno, quando comparados com o modelo adulto, ou seja, o padrão gramatical da língua portuguesa. Ressaltaram-se, aqui, as afirmações de Frazão (2004) acerca do modelo adulto na situação discursiva. Para ela, não haveria controle a respeito do que o adulto fala, mas sim, um efeito; dessa forma, nem tudo que o adulto fala seria, necessariamente, incorporado pela criança, pois não haveria relação causal entre o que esta ouve o que será falado por ela. Neste contexto, não seria porque as histórias foram adequadas quanto ao tamanho e estrutura das frases, no que tange ao conteúdo pedagógico, que ao ouvir o modelo do código lingüístico

correto, o aluno aprenderia as regras gramaticais redundantes naquela informação e já as externalizaria. De fato, seria necessário aprendê-las, de modo processual, assim como se dá o desenvolvimento da linguagem.

Ex. 18 – H9: Tuca, vovó e Guto

A + VOVÓ + SAIU = emite os sons articulados /aoaó/ e *aponta para a porta...* = [(a vovó saiu) de casa].

Por meio da análise interpretativa do exemplo explicitado, percebeu-se o esboço de um enunciado complexo, ao englobar mais elementos constituintes relacionados entre si. A utilização destes três elementos teve relação direta com o conteúdo da história, de modo que o aluno produziu o enunciado bastante semelhante ao alvo, visto que a informação extra de *casa* não seria considerada fundamental para atribuir sentido frasal à produção do aluno. Com esses três elementos, o aluno compôs um enunciado que continha os papéis semânticos de agente e ação, diretamente atrelados às funções sintáticas de sujeito e verbo.

Pareceu, assim, que o participante desta pesquisa manteve a qualidade dos enunciados produzidos, no que tange à suas limitações, mesmo na situação sem o auxílio de seu tabuleiro. Entretanto, esse exemplo apontou a reflexão a respeito da importância de o professor estar atento às tentativas de expressão do aluno, pois sua dificuldade expressiva, embora vasta, não o limita a buscar meios para se fazer entender e passar sua mensagem a seus interlocutores (GODOI, 1998; LAMÔNICA; DE-VITTO; GEJÃO, 2006).

5.2.2.1.2 Quatro a cinco elementos

a) Com o tabuleiro

Ex. 19 – H3: Os meninos voadores

CASA + PEGAR + EM CIMA + PETER PAN = **aponta o símbolo gráfico de casa...** encosta a mão na professora olhando para cima... emite o som não articulado /ãhã/... = [(Peter Pan voou) para (pegar) a amiga presa e levar para (casa)].

No exemplo apresentado, os elementos lingüísticos e não-lingüísticos foram aparentemente dispostos de modo desorganizado, mas por detrás da desordem, havia um sentido frasal. Assim, ao ser atribuído o sentido contextual, o enunciado do aluno, caracterizado por quatro elementos, concretizou um enunciado composto, pois o sentido frasal ficou mais complexo, mas não totalmente completo, visto que faltaram alguns elementos que poderiam ter sido expressos pelo aluno. É neste contexto que a estrutura narrativa pode conectar elementos semânticos diversos e, assim, promover a construção de sentenças simples (verticais) e compostas (horizontais) pela relação sintático-semântica dos elementos constituintes, ampliando, assim, as habilidades lingüísticas de usuários de recursos de CSA (SCOLLON, 1976; SUTTON; SOTO; BLOCKBERGER, 2002; NUNES et al., 2003; von TETZCHNER, 2003; WALLER; O'MARA, 2003; GUARDA; DELIBERATO, 2006)

Ex. 20 – H6: O castelo misterioso

VIRAR + BONECO PRETO + FANTASMA + BONECO PRETO + FANTASMA = faz o gesto com a mão para baixo (*virando*)... **aponta o símbolo gráfico de um boneco preto...** estendendo os dois braços para frente... **aponta o mesmo símbolo gráfico de um boneco preto** e repete o gesto dos braços estendidos para frente... = [o (fantasma virou) um (lobo)].

O exemplo citado denunciou outra estratégia utilizada pelo aluno nos momentos de enunciação, uma vez que o sentido de uma figura foi abstraído para outro significante. Desse

modo, o aluno não tinha o símbolo gráfico de *lobo* em seu tabuleiro, mas tinha um símbolo de um *boneco preto* que poderia ser representativo da cor do animal a que ele queria se remeter. Tratou-se, aqui, de uma associação semântica de símbolos gráficos, em outras palavras, da atividade de busca de sentidos por meio de diversos significantes associados por suas características. Contrariamente ao comportamento lingüístico apresentado pelo participante desta pesquisa, os autores Sutton, Morford e Gallagher (2004) afirmaram que a expressão lingüística de crianças usuárias de sistemas de CSA não estaria unicamente sob seus próprios controles: aquelas construiriam suas mensagens utilizando vocabulário, artifícios e estratégias fornecidos por seus interventores (terapeutas, familiares, professores). De fato, o tabuleiro do aluno havia sido confeccionado em conjunto com as necessidades apontadas por seus familiares e professores, mas raramente pelo próprio aluno. No entanto, o aluno, em função do potencial cognitivo e lingüístico que apresentava e das oportunidades de aprimoramento em ocasiões ambientais e sócio-culturais, não se restringiu, em nenhum enunciado construído, à utilização de uma única modalidade expressiva, em consonância com os estudos de Light; Collier; Parnes (1985) e Sutton (1989).

Resgatando a análise do exemplo, houve a utilização de cinco elementos para construir um enunciado cujo sentido frasal poderia ser constituído com três e, diante disso, houve a repetição de duas palavras (*boneco preto* e *fantasma*). Diante da situação de associação semântica, pôde-se inferir que o aluno tenha lançado mão dessa estratégia para se fazer entender, porque não cabia ao interlocutor (professora) abstrair que o *boneco preto* era o *lobo* da história em questão, embora a professora tivesse acabado de contar a história e, em suas mãos, houvesse uma cópia do texto desta. Um fator importante que deveu ser ressaltado, aqui, foi que, muitas vezes, os símbolos que os usuários de CSA querem não estão disponíveis em seus tabuleiros (BLOCKBERGER; JOHNSTON, 1997), ou ainda, os usuários preferem a eficiência à precisão como estratégia para realçar sua fluência na comunicação (LIGHT, 1989), de modo que a escolha do significante pode ter sido a melhor para o usuário, mas não a mais inteligível para o interlocutor.

Ex. 21 – H11: Na roça

HOMEM + TIO + CORRER + PEGAR + VACA = **aponta o símbolo gráfico de homem** e emite o som /io/... bate os pés no apoio de madeira... faz o gesto de fechar a mão lentamente e **aponta o símbolo gráfico de vaca...** = [o (homem/tio correu) para (pegar) a (vaca)].

Pela análise do exemplo citado, observou-se não somente a utilização de cinco elementos na construção de um enunciado composto, como também, o emprego de um recurso lingüístico semântico-morfológico. Ao apontar o símbolo gráfico de homem, o aluno já havia deixado claro que se tratava de uma frase cujo agente semântico ou sujeito sintático era um homem. No entanto, o contexto do reconto em sala de aula exigia a definição do sujeito, a fim de que o conteúdo da história fosse entendido. Ficou claro, assim, que o aluno teve a percepção de recontar a história, produzir um enunciado e, ao mesmo tempo, reiterar sua produção, de modo a torná-la mais precisa.

Questionou-se, então, a afirmação de Smith (1996), ao mencionar que o próprio recurso de CSA interferiria na necessidade de expressão de morfemas convencionais da língua, ou seja, de que os usuários de CSA geralmente não fazem uso de marcadores gramaticais em seu discurso (SUTTON; MORFORD; GALLAGHER, 2004). Em contrapartida, os enunciados produzidos pelo aluno – participante desta pesquisa – demonstraram o quanto vale a pena investir na linguagem de indivíduos com paralisia cerebral por meio de recursos de comunicação suplementar e alternativa, que atuam, ora como comunicadores, ora como instrumentos para a promoção da linguagem, em consonância com as considerações dos estudos de Muniz (2004), Guarda e Deliberato (2006) e Deliberato e Guarda (2007).

b) Sem o tabuleiro

Ex. 22 – H4: A margarida friorenta

SOBRE A MESA + FLOR + MARGARIDA + COM FRIO = olha para a mesa e emite um som não articulado /ãhã/... emite o som não articulado /ãhã/... emite /ãhããã/ e faz o gesto de cruzar os braços na frente do corpo... = [a (flor margarida) estava (com frio)].

Ex. 23 – H8: O aniversário

CHAMAR + CHAMAR + CHAMAR + CANTAR PARABÉNS + PARABÉNS PRA VOCÊ = faz movimento em pinça com a mão esquerda... repete o gesto em pinça e emite o som

/ãha/... bate as mãos (*batendo palmas*)... emite sons não articulados /ãhãããã/ com entonação melódica variada... = [o rato (chamou) todos para (cantar “parabéns pra você”)].

Os exemplos citados explicitaram não somente a utilização de quatro e cinco elementos, respectivamente, para a construção de um enunciado, como também, a exploração dos elementos verbais, diante da possibilidade de vocalização do aluno. As enunciações, nas situações em que não foi disponibilizado o tabuleiro, foram repletas de sentido atribuído restritamente em função do contexto ambiental e do conteúdo da história recontada, visto que o aluno utilizou elementos da sala de aula para focalizar o significante que pertenceria à cadeia de elementos de seu enunciado. Ressalte-se, aqui, o papel do interlocutor de, realmente, adivinhar o que a vocalização do aluno, com dificuldade na articulação, queria dizer, em função do contexto ambiental e do conteúdo da história que estava sendo recontada. Nesse contexto, percebe-se que o participante desta pesquisa, embora hábil discursivamente no conto e reconto de histórias, apresentava algumas alterações nos aspectos morfossintáticos deste discurso, como também foi observado nos estudos de Jakubovicz (2002), Limongi (2000, 2003) e Lamônica (2004).

No exemplo 22, os sons /ãhâ/ remeteram-se a duas palavras: *a flor*, sendo que tal pronúncia foi repetida no momento da enunciação, fato este que mostrou o quanto era difícil a professora entender cada expressão do aluno e por detrás delas, entender o real sentido para que um enunciado geral pudesse ser vislumbrado. Já no exemplo 23, destacou-se a entonação do som, ou seja, se o aluno produziu um som brando, forte, contínuo, abrupto, fino ou grosso, de modo que cada mudança sonora designasse uma mudança no significante e, conseqüentemente, no significado de cada elemento e, como um todo, no sentido frasal. Bem parecida com a vocalização do exemplo 22, no exemplo 23, a produção dos sons /ãha/ designou a palavra *chamar*, como complemento aos gestos representativos prévios; assim a repetição de palavras, neste exemplo, parece ter sido uma estratégia do aluno para se fazer entendido, lançando mão, assim de todas as formas de expressão possíveis, intrínsecas aos significantes a que ele queria remeter, utilizadas até o momento em que ele realmente foi entendido. No exemplo 23, destaca-se também o caráter melódico dos sons produzidos pelo aluno, visto que na produção /ãhãããã/, o aluno estava cantarolando a música *parabéns pra você*.

A respeito das vocalizações utilizadas como elementos de expressão dos enunciados construídos pelo aluno, Marujo (1988), Puyuelo-Saclemente (1997) e Uverant (1998)

afirmaram que a diversidade quanto ao comprometimento motor geral do indivíduo com paralisia cerebral poderia expressar-se em problemas motores de expressão que afetariam diretamente a respiração, a articulação, a ressonância e a voz, de modo a comprometer a fala, que tem, assim, um caráter disártrico, ou melhor, com inteligibilidade distorcida, assim como as vocalizações apresentadas pelo aluno-participante deste estudo.

Quanto às repetições de palavras, observadas no exemplo 23, pôde-se afirmar que a situação de reconto sem o auxílio do tabuleiro pareceu ter interferido, ainda mais, na *desorganização* dos elementos enunciados pelo aluno. Esse fato comprometeu o sentido que esse queria dar à sua construção, bem como o sentido frasal implícito no enunciado composto, ou seja, a relação entre todos os elementos lingüísticos e não-lingüísticos explicitados. Da mesma forma que na situação de reconto com o tabuleiro, ocorreu a repetição de vários elementos dentro do mesmo enunciado; no entanto, pareceu que a cada repetição, o aluno lançava mão de uma nova forma de expressão, justificando, assim, a hipótese dessa repetição ocorrer a fim de favorecer a inteligibilidade da construção do enunciado do aluno pela professora, ou seja, o aluno realizou uma extensa repetição de elementos de diferentes formas expressivas até que o interlocutor entendesse o sentido que o aluno queria dar à sua construção.

Assim, foi possível indagar o porquê de a professora não ter feito a relação entre o que o aluno emitia, organizar esses elementos em um enunciado geral e, assim, entender o sentido frasal do enunciado atrelado ao conteúdo da história recém recontada. Ao contrário do silêncio e atenção à produção do aluno, por parte da professora, a literatura aponta uma prática que comprometeria ainda mais o processo de enunciação. De acordo com Sutton, Morford e Gallagher (2004), os interlocutores, no intuito de facilitar a comunicação, costumam finalizar as sentenças começadas pelos usuários em sua prancha, além de darem, antecipadamente, interpretações para a seqüência de símbolos ao julgarem que está quase finalizada. Nesse contexto, destaca-se o importante papel do interlocutor para dar um retorno ao usuário de comunicação alternativa de modo que seja evidenciado que sua mensagem é efetiva, ou seja, que está sendo entendida (NUNES et al., 2003).

Ex. 24 – H9: Tuca, vovó e Guto

A + VOVÓ + COMER + DEPOIS + SAIR = emite o som /aoaó/ e aproxima a mão da boca... movimentando os dedos... gira o dedo no ar e aponta para a porta... = [(a vóvó) ficou até a hora de (comer) e (depois foi embora/saiu)].

Totalmente contrário às afirmações e considerações discutidas nos dois exemplos anteriores, o exemplo 24 representou a produção de um enunciado composto e complexo, constituído por cinco elementos, construído autonomamente pelo aluno. Não houve utilização de *suporte* (MILIKIN, 1997), ou seja, o auxílio de seu tabuleiro de comunicação, mas a comunicação ocorreu com êxito, pois sua enunciação correspondeu sistematicamente ao conteúdo da história a que se referia. Destacou-se, também, a utilização do artigo definido *a* por meio de uma verbalização associada à palavra *vovó* como um elemento incomum nos demais enunciados apresentados e que, de certa forma, foi utilizado pelo aluno em consonância com o conteúdo da história. Percebeu-se que a modalidade expressiva *aponta para a porta*, muito utilizada pelo aluno em outras ocasiões, evidenciou, mais uma vez, a habilidade comunicativa e lingüística do aluno, pois, com uma mesma expressão, ele produziu diferentes palavras cujo significado também variava em função do conteúdo da história. No entanto, os elementos utilizados na produção desse enunciado fazem parte do conjunto de palavras de alta carga semântica que, diante o uso concreto e assíduo, com certeza, favoreceram a complexidade da enunciação do aluno, assim como afirmaram autores como Sappington, Reedy e Welch (1989), Puyuelo-Sanclemente (2001) e Lamônica et al. (2003).

Dessa forma, o exemplo explicitado mostrou a possibilidade de o aluno construir um enunciado composto, contendo os elementos necessários para a constituição de uma frase, em cuja enunciação fossem referidos os papéis semânticos de agente e ação, atrelados às funções sintáticas de sujeito e verbo. Ressalte-se, aqui, a afirmação de alguns autores, como Basil e Soro-Camats (1996) e Poó (2001), que alertaram a respeito da condição não-progressiva da lesão do indivíduo com paralisia cerebral. Um bom investimento no desenvolvimento de linguagem, com a utilização de instrumentos adequados, como os recursos de CSA, poderia mudar as manifestações clínicas no decorrer do tempo, devido à plasticidade – reestruturação funcional e estrutural – do cérebro em desenvolvimento.

Enfim, o percurso percorrido pelo aluno para produzir seus enunciados na situação discursiva mostrou o quanto ele podia e era capaz de aprimorar suas competências lingüísticas

e comunicativas, tanto na situação de reconto de histórias com o uso de seu tabuleiro de comunicação suplementar, quanto sem o uso deste auxílio.

5.2.2.1.3 Seis ou mais elementos

a) Com o tabuleiro

Ex. 25 – H3: Os meninos voadores

LUTAR + PETER PAN + ZANGADO + BRAVO + MENINO + LUTAR = fecha a mão na frente do corpo e emite um som não articulado /ãhã/ prolongado... **aponta o símbolo gráfico de zangado... aponta o símbolo gráfico de bravo... aponta o símbolo gráfico de menino** e fecha a mão na frente do corpo... = [o (menino Peter Pan) estava (zangado, bravo) e (lutou) com o pirata, (lutou)].

Ex. 26 – H7: A abelha e o mel

PEQUENO + VOAR + RAINHA + CASA + VOAR + FLOR + VOMITAR + REDONDO + VOMITAR + FLOR + VOMITAR = coloca a mão estendida na horizontal... faz o gesto deslocando a mão aberta no ar... **aponta o símbolo gráfico de rainha... aponta o símbolo gráfico de casa...** faz o gesto deslocando a mão aberta no ar e depois **aponta o símbolo gráfico de flor... aponta o símbolo gráfico de vomitar** e *desenha um círculo com o dedo na mesa...* **aponta o símbolo gráfico de vomitar** e emite o som /ôhõ/ não articulados... **aponta novamente o símbolo gráfico de vomitar...** = [a abelha (rainha) mandou a (pequena) abelha (voar) até a (flor) e (sugar) o néctar no (cálice da flor)].

Por meio da análise interpretativa dos exemplos citados, foi possível afirmar que a partir do momento em que emitiu seis ou mais elementos, o aluno ampliou não somente a quantidade, mas também a qualidade de seus enunciados. Deparou-se, naquela ocasião, com a hierarquia de enunciados compostos, com sentido complexo e, assim, com a necessidade de

organizar suas emissões para que o sentido pretendido pelo aluno fosse realmente entendido pelo interlocutor (professora). Assim, em enunciados compostos caracterizados com mais de seis elementos, o aluno corria o risco de explicitar suas dúvidas quanto à relação entre os constituintes, bem como ficaria mais evidente a não utilização de marcadores gramaticais para delinear pausas intra e inter-enunciados, bem como sua conexão. No entanto, a utilização do tabuleiro, na produção de enunciados extensos, facilitou, sobremaneira, que a intenção do aluno realmente fosse explicitada e, assim, fosse delineado um enunciado com sentido frasal.

O exemplo 25 evidenciou um enunciado formado por seis elementos, sendo um lingüístico (/ãhã/, correspondente a palavra *Peter Pan*) e cinco não-lingüísticos, constituídos, principalmente, de símbolos gráficos. Tratou-se de um enunciado composto por elementos desorganizados, mas que, diante do conteúdo da história, tinha sentido frasal; houve a repetição da palavra *lutar*, talvez como estratégia para o aluno ser entendido pela professora, ou mesmo, ressaltar que houve uma luta, em função do que o aluno considerou importante para ser mencionado, não cabendo, assim, juízo. No mesmo exemplo foram emitidas duas palavras com significado semelhante (*zangado* e *bravo*), podendo ter sido mencionada apenas uma para se formar o enunciado com sentido frasal; assim, a repetição de um significado, por meio de significantes diferentes, também pode ter sido uma estratégia adotada pelo aluno para destacar as informações que julgava relevantes no momento da enunciação. Enfim, no exemplo 25, o aluno construiu um enunciado com seis elementos cujo sentido frasal poderia ter sido explicitado por meio de quatro, desconsiderando, assim, as duas palavras repetidas; entretanto, o enunciado, embora composto, não se concretizou como completo, pois alguns elementos poderiam ter sido evidenciados, como a justificativa da pessoa com quem *Peter Pan* tinha lutado, visto que era um conteúdo da história contada.

O exemplo 26 foi constituído por dez elementos, sendo que quatro foram repetições de palavras feitas pelo aluno. Independente do porquê de cada repetição, o aluno lançou mão de nove elementos não-lingüísticos, principalmente símbolos gráficos, e de um elemento lingüístico em sua enunciação. Ressalte-se que esta repetição de elementos lingüísticos e/ou não-lingüísticos, naquele momento, tornou-se redundante, pois o sentido frasal poderia ser atribuído por meio de um único elemento dos diversos repetidos. Assim, foi possível indagar mais uma vez, então, o porquê de o aluno repetir tantas vezes o mesmo elemento, uma vez que era a própria professora que detinha, em suas mãos, a história adequada ao conteúdo pedagógico do aluno e, assim, mais do que qualquer outra pessoa naquele meio, conhecia a história. No entanto, foi possível inferir, também pela interpretação do exemplo apresentado, que a repetição daqueles elementos pode ter ocorrido simplesmente porque a professora,

enquanto interlocutora, poderia não ter entendido a mensagem do aluno, que diante desta situação, repetia seus comportamentos expressivos até a professora o entender.

Como houve a repetição das quatro palavras, o sentido frasal poderia ter sido atribuído por meio de seis elementos elencados pelo aluno, de modo a constituir um enunciado composto, mas não complexo. Por meio da análise da atribuição de sentido pelo interlocutor (pesquisadora), alguns elementos faltantes poderiam ter sido explicitados, exceto os marcadores gramaticais de passado, plural, determinantes (como artigos e pronomes) e os elementos conectivos entre palavras e entre enunciados simples (como preposições e conjunções) que, diante dos exemplos delineados, não foram utilizados, em consonância com as afirmações de Sutton, Morford e Gallagher (2004). Coube indagar, nesta instância, o porquê da não-utilização desses marcadores gramaticais, já que poderiam ter sido explicitados por meio da escrita, por alguns símbolos gráficos presentes no tabuleiro do aluno e, ainda, por meio de gestos representativos. Autores como Light e McNaughton (1993) justificariam essa indagação com o fato de que os usuários de CSA teriam oportunidades limitadas para engajar-se nas atividades de conto e reconto de histórias por meio de seus recursos (pranchas e tabuleiros), pois suas expressões seriam determinadas por fatores externos a eles mesmos, como as características do próprio sistema de CSA utilizado, já que seu conteúdo costuma ser delineado por seus professores e terapeutas.

b) Sem o tabuleiro

Ex. 27 – H4: A margarida friorenta

TIRAR DE FORA + MENINA + VASO DE FLOR + VASO DE FLOR + FLOR + VASO + TIRAR = faz gesto deslocando a mão na horizontal e emitindo sons não articulados /ãhãã/ com entonação variada... olha para a sala... depois coloca a mão aberta na horizontal sob a mesa... abaixa a mão e depois repete o gesto emitindo sons /ãh/... *movimenta a mão em círculo e indica a porta...* = [a (menina tirou) a (flor de fora) e plantou-a num (vaso de flor)].

A análise interpretativa do exemplo citado retratou a utilização de sete elementos na construção do enunciado do aluno cujo sentido frasal poderia ter sido explicitado por meio de

quatro deles, de modo que se evidenciou, mais uma vez, a utilização da estratégia de repetição de palavras pelo aluno, principalmente nas situações em que o tabuleiro não foi utilizado. Assim, por meio das diferentes expressões comunicativas utilizadas pelo aluno, pôde-se inferir que tal repetição provavelmente se fez necessária para que o aluno se fizesse entendido pela professora no momento do reconto. Ainda, embora o aluno tivesse construído um enunciado composto, mais uma vez este não se constituiu completo, embora complexo, pois uma importante informação não foi mencionada, não se levando em consideração os marcadores gramaticais que já foram determinados como faltantes em todos os enunciados produzidos pelo aluno.

Ex. 28 – H5: Um grande susto

CRIANÇA + DOIS + CRIANÇAS + CHÃO + LÁ FORA + CARANGUEJO + VER + CARANGUEJO + QUE ANDA PARA TRÁS + QUE CAPTURA = emite som não articulado /ãhã/... *indica o número dois com o dedo e repete o gesto de colocar a mão na horizontal...* emite o som /ãum/... *indica a porta...* *aproxima as duas mãos em cima da mesa e olha para as mãos...* emite o som /ãmamãah/... *encosta a lateral da mão direita na mesa deslocando-a para trás...* *em seguida...* *com a mão esquerda segura a mão da professora...* = [as (duas crianças viram) um (caranguejo) no (chão lá fora), um (caranguejo)].

O exemplo citado trouxe à tona não somente a construção de um enunciado composto complexo, caracterizado por dez elementos lingüísticos e não-lingüísticos, como também a exploração semântica de um mesmo significado, por meio da definição da palavra, em duas ocasiões, embora a expressão oral do significante já tivesse sido explicitada, porém de forma ininteligível por meio da produção /ãmamãah/ para designar a palavra *caranguejo*. Assim, parece que o aluno percebeu a dificuldade do interlocutor (professora) e achou necessário definir a palavra que queria emitir. Embora o aluno tivesse utilizado dez elementos na produção de seu enunciado, o sentido frasal poderia ter sido delineado por apenas seis, descartando, assim, as quatro repetições e/ou definições de palavras.

Ex. 29 – H13: O macaco medroso

MACACO + MACACO + MACACO + MACACO + MEDO + PASSARINHO + PASSARINHO + MEDO + PASSARINHO + MACACO + PASSARINHO + MACACO = faz o gesto de coçar a cabeça emitindo os sons /aao/... repete o gesto de coçar a cabeça e emite o som /ããã/ com entonação ascendente... cruza os braços na frente do corpo... faz gesto de deslocar a mão na horizontal mexendo os dedos... repete o gesto de deslocar a mão na horizontal emitindo os sons /ãããã/... cruza os braços na frente do corpo... repete o gesto de deslocar a mão na horizontal mexendo os dedos para frente... emite o som /aao/... faz novamente o gesto com a mão e emite o som /aao/... = [o (macaco) tinha (medo) de (passarinho)].

Esse exemplo evidenciou, mais uma vez, a repetição de um a três elementos (*macaco*, *medo* e *passarinho*) de um mesmo enunciado em vários momentos, tendo ocorrido, sobremaneira, nas ocasiões em que o tabuleiro de comunicação suplementar do aluno não lhe foi disponibilizado. Assim, pareceu que na ocasião de reconto sem o tabuleiro, o aluno estava mais suscetível a construir enunciados desorganizados gramaticalmente e que, em decorrência, tinham seu sentido frasal comprometido. Interessante discutir que o aluno (participante desta pesquisa), diante das observações realizadas na escola, permanecia, grande parte do tempo e das atividades pedagógicas em sala de aula, sem utilizar seu tabuleiro de comunicação. Dessa forma, a aprendizagem dos conteúdos gramaticais, como parte do currículo da sala especial, dava-se em ocasiões como essa evidenciada com o exemplo, ou seja, em que não havia nenhum suporte para a aprendizagem. Relacionou-se, assim, a observação com a percepção do fato, na ótica de professores de Educação Especial, como informações contraditórias, conforme elucidado nos estudos de Guarda e Deliberato (2007) e Guarda e Manzini (2007).

5.2.2.2 Organização sintática dos elementos dos enunciados

A análise da organização dos enunciados abordou a relação interativa ou não entre seus elementos constituintes, lingüísticos ou não-lingüísticos, de modo que tal organização desencadeasse um sentido frasal pertinente ao contexto ambiental e ao conteúdo da história e, diante disso, tais elementos exercessem os papéis sintáticos de sujeito, verbo e objeto, na relação direta ou não com os papéis semânticos de agente, ação e paciente. De modo geral, a maioria dos enunciados construídos pelo aluno contemplou seis ou mais elementos e diante de tantos significantes, o aluno, muitas vezes, elaborou enunciados aparentemente desorganizados no que tange à norma gramatical da relação direta entre sujeito, verbo e objeto (S-V-O). Limongi (1995, 2003) e Jakubovicz (2002) advertiram para a possibilidade de indivíduos com paralisia cerebral apresentarem alterações na estruturação sintática em função da redução de vocabulário.

No entanto, todos os enunciados do aluno, quando resgatado o contexto ambiental e o conteúdo da história referente, designaram um sentido frasal e, dessa forma, englobaram a relação sintática S-V-O, porém nem sempre linear ou direta, já que houve exemplos em que o aluno inverteu a ordem ou mesmo omitiu alguns dos elementos que designariam tais funções sintáticas. De acordo com Sutton e Morford (1995), Soto (1996) e van Balkom e Welle Donker-Gimbrère (1996) e Brekke e von Tetzchner (2003), na construção de uma mensagem, os usuários de CSA, freqüentemente, utilizam frases com ordenações incomuns de palavras, como sujeito-objeto-verbo (S-O-V), verbo-sujeito-objeto (V-S-O) ou mesmo objeto-verbo-sujeito (O-V-S), em língua cuja ordenação típica seria S-V-O, como na Língua Portuguesa, em cuja cultura o aluno-participante estava inserido.

A seguir, foram destacados e discutidos alguns exemplos considerados representativos do que já pôde ser considerado padrão sintático-semântico de enunciação pelo participante desta pesquisa, em ambas as situações exploradas.

a) Com o tabuleiro

Ex. 30 – H3: Os meninos voadores

MENINO + RÁPIDO + CORRER + MACHUCAR + AMIGOS + AMIGOS + PEGAR =
aponta o símbolo gráfico de menino... faz o gesto de girar o braço na frente do corpo...
aponta o símbolo gráfico de correr (*indicando voar*)... **aponta o símbolo gráfico de machucar...** **aponta o símbolo gráfico de amigos...** **aponta o símbolo gráfico de amigos** e estende o braço esquerdo sobre a cabeça... → [o (menino) Peter Pan (voou) para (pegar) uma (amiga em perigo)] → sujeito + verbo + objeto + verbo.

A análise interpretativa do exemplo citado trouxe à tona primeiramente a exploração do tabuleiro de comunicação suplementar do aluno porque, dentre os sete elementos não-lingüísticos delineados, cinco corresponderam à modalidade expressiva de símbolo gráfico que, conforme afirmado, favoreceu que a emissão do aluno tivesse sentido para a professora, ou seja, facilitou a construção do enunciado do aluno, pois esse se fez entender. Percebeu-se, aqui, que o aluno utilizou os dois significantes *rápido* e *correr* para designar a palavra-alvo *voar*, no entanto, sabe-se que o aluno tinha em seu tabuleiro o símbolo gráfico de *passarinho*, dentre outros animais que voam e uma figura do *super-homem*. Indaga-se, assim, o porquê de o aluno ter buscado um significante em outra instância senão aquela já pronta, como o caso da figura de *super-homem* (homem que voa, assim como o *Peter Pan*). No caminho das designações e associações semânticas, o aluno havia feito um exemplo já discutido, por meio da abstração dos símbolos gráficos dos animais que voam; acreditou-se que seria mais prático para o aluno, no momento da enunciação, assim como mais inteligível pelo interlocutor (professora). von Tetzchner (2003) advertiu para o fato de o vocabulário disponível nos sistemas gráficos ser, em geral, bastante limitado e, assim, seria importante que fosse fornecido o modelo da língua materna para que os usuários de CSA pudessem expandir e produzir partes de seus enunciados naquele sistema.

Focalizando a análise na organização dos elementos não-lingüísticos que, em conjunto, tiveram um sentido frasal, percebeu-se que o aluno construiu um enunciado composto, complexo e completo, visto que seus elementos abordaram as funções sintáticas de sujeito, verbo e objeto relacionados. Em consonância com o comportamento lingüístico e

comunicativo do participante desta pesquisa, os resultados do estudo das autoras Lund e Light (2003) e dos autores von Tetzchner e Grove (2003) sugeriram que a intervenção poderia ajudar os indivíduos que utilizam a CSA para melhorar suas competências lingüístico-gramaticais. Ainda, como a estratégia de repetição de alguns elementos tornou-se comum na enunciação do aluno, o elemento atrelou-se ao sentido sintático de verbo. Pareceu haver, assim, ênfase, pelo aluno, da ação do sujeito, em consonância com as afirmações de Nunes et al. (2003) e Muniz (2004), a respeito do reconto de indivíduos com paralisia cerebral, usuários de recursos de CSA, conterem, em sua grande maioria, símbolos gráficos representativos das ações das personagens, designando, assim, os verbos da enunciação sintática. A utilização demasiada dos verbos também pôde ser justificada pelo fato de, no exemplo mencionado, as ações estarem atreladas a situações cotidianas e que, provavelmente, fariam parte da rotina social do aluno, fato esse que facilitaria sua expressão de modo correto no enunciado, devido à vivência repetitiva que, ao longo das experiências, tornou-se algo apreendido por ele.

Ex. 31 – H6: O castelo misterioso

FANTASMA + FANTASMA + FANTASMA + PANELA + ALMOÇO + EM CIMA DA CABEÇA = emite o som /amã/... emite novamente o mesmo som... estende os dois braços para frente... **mostra os símbolos gráficos de panela e de almoço...** estende os braços sobre a cabeça e olha para cima... → [(Pegou fogo em cima da cabeça) do (fantasma)] → objeto + verbo + objeto.

O exemplo 31 retratou a organização de um enunciado em que o sujeito da frase seria indeterminado, em função da relação entre o enunciado que o aluno realmente produziu e o sentido atribuído pelo interlocutor (pesquisadora) atrelado à produção. Diante disso, dentre os sete elementos delineados no enunciado do aluno, quatro tiveram, de fato, as funções sintáticas de verbo e objeto, uma vez que houve repetição de significantes que diante da atribuição de sentido, também caracterizou um elemento com função sintática de objeto. Autores como Kelford-Smith et al. (1989) e Soto e Toro-Zambrana (1995) afirmaram que os enunciados produzidos por meio de sistemas de CSA, particularmente aqueles baseados em símbolos gráficos, seriam reduzidos e variados em sua ordenação sintática quando comparados com sentenças faladas de adolescentes.

A análise interpretativa do exemplo citado ressaltou a pouca exploração dos símbolos gráficos do tabuleiro do aluno no momento desta enunciação e, assim, indagou-se o porquê de o aluno, na situação de reconto com o auxílio do tabuleiro, ter explorado a modalidade expressiva de gesto representativo. Muito provavelmente não havia o símbolo gráfico de fantasma naquele tabuleiro, ou ainda, para o aluno, o gesto poderia ser mais rápido no momento da construção do enunciado, bem como, poderia facilitar a compreensão do sentido por parte da pesquisadora. Destacou-se, ainda, a abstração da relação entre os significados advindos dos símbolos gráficos de *panela* e de *almoço* a fim de designar a palavra *cozinhar* e conseqüentemente, no sentido atrelado ao conteúdo da história, a palavra *pegar fogo*. Mais uma vez, imaginou-se que não havia o símbolo gráfico de *pegar fogo* ou de *fogo* no tabuleiro do aluno, mostrando, assim, a capacidade de abstração de significantes diante do sentido que o aluno buscava para construir seu enunciado e, assim, encontrar o elemento lingüístico ou não-lingüístico que melhor descreveria aquele significado.

Autores como Light, Collier e Parnes (1985) e Sutton (1989) justificaram as deformidades sintáticas de enunciados produzidos por usuários de recursos de CSA compostos por símbolos gráficos pelo uso excessivo de combinações multimodais, como gesto associado a símbolo gráfico e vocalização associada a símbolo gráfico, assim como o uso excessivo de generalização semântica de palavras, conforme ocorrido e discutido em diversas ocasiões evidenciadas nos exemplos de enunciação do aluno, além de outras estratégias lingüísticas que compensariam a falta dos símbolos necessários, tais como a abstração de parte de uma figura para designar um outro símbolo gráfico que não consta no tabuleiro do usuário de CSA, o que também foi uma estratégia bastante utilizada pelo aluno nos momentos de enunciação.

Em contrapartida, von Tetzchner e Martinsen (1996) destacaram que o melhor recurso ou instrumento de CSA para qualquer possível usuário seria aquele que facilitasse a comunicação e uso imediatos, ou seja, para os autores, seria o próprio usuário quem determinaria qual estratégia comunicativa utilizar nos momentos de comunicação e discurso, de modo que estes fossem efetivos e garantissem que a mensagem do sujeito fosse entendida por parte de seu(s) interlocutor(es).

Ex. 32 – H2: A ratinha da cidade e a ratinha do campo

GATO + BATER = **aponta o símbolo gráfico de gato...** faz o gesto com a mão fechando-a (*indicando bater*)... → [o (gato bateu) na porta do armário] → sujeito + verbo.

A análise interpretativa do curto enunciado produzido pelo aluno retratou que, com apenas dois elementos, adequados ao conteúdo da história, o aluno construiu uma sentença horizontal cujos elementos tiveram funções sintáticas de sujeito e de verbo, ou seja, ficou claro que o gato bateu, mas para se tornar um enunciado completo, faltou o complemento do verbo, ou seja, o objeto sintático. Embora os procedimentos de coleta definidos nesta pesquisa impedissem a interferência da professora no momento do reconto do aluno, ou seja, aquela não poderia mediar o reconto nos trechos do conteúdo da história e, muito menos, auxiliar na construção dos enunciados, percebeu-se aqui o que a literatura tem discutido: o usuário de comunicação alternativa tem acesso ao código lingüístico verbal organizado por meio do canal auditivo, quando este não se encontra prejudicado, e é solicitado e cobrado a construir sentenças corretas sem ter o modelo adequado de estrutura e de organização diante da língua falada em sua cultura.

Enfim, mostrou-se, aqui, a necessidade de o aluno ser ensinado a respeito do que realmente é um enunciado, das regras atreladas à construção de um enunciado, dos marcadores gramaticais necessários, como os elementos de ligação entre as palavras (utilização de preposição) e entre as pequenas frases ou enunciados simples (utilização de conjunções), que muitas vezes não são ensinados ao aluno e que diretamente inferem no sentido frasal do enunciado e, conseqüentemente, nas funções sintáticas dos elementos encadeados. Conforme discutido por Beukelman e Mirenda (1998a), Sutton, Morford e Gallagher (2004) e Sameshima (2006), modelos de interação entre os usuários de CSA e seus parceiros de comunicação também poderiam determinar diferenças entre os enunciados falados e aqueles produzidos por meio de pranchas de CSA.

Ex. 33 – H14: A galinha de peruca

GALINHA + CAMPO = **aponta os símbolos gráficos de galinha e de campo** em sequência... = [a (galinha) morava no (campo)] → sujeito + objeto.

Seguindo o mesmo padrão de enunciação discutido no exemplo anterior, naquela ocasião, o aluno, ao esboçar dois únicos elementos em seu enunciado, comprometeu o sentido frasal atrelado à sua produção, pois relacionou as funções sintáticas de sujeito e objeto aos papéis semânticos de agente e paciente, faltando, assim a função sintática de verbo ou o papel semântico de ação. Indagou-se, assim, o porquê de o aluno não ter mencionado qualquer significante pertencente à categoria semântica de moradia, visto que em seu tabuleiro havia os símbolos gráficos de *casa* e de *morar*, que eram bastante semelhantes. A construção do enunciado do aluno pôde ser justificada pelas observações do estudo dos autores Soto e Toro-Zambrana (1995) e van Balkom e Welle Donker-Gimbrère, que, dentre outras alterações, destacaram a omissão de palavras, que freqüentemente fariam parte da língua materna do usuário de CSA, como verbos e artigos, mesmo quando estes estavam disponíveis na prancha ou tabuleiro de comunicação. Em consonância, autores como Beukelman e Mirenda (1998a), Sutton, Soto e Blockberger (2002) e von Tetzchner e Grove (2003) ressaltaram que as características de sistemas de CSA por meio de símbolos gráficos poderiam ser a maior restrição na produção da estrutura lingüística de seus usuários.

Ex. 34 – H10: O peixe Pixote

PEIXE + NADAR + ÁGUA + OLHO + FECHADO = **aponta o símbolo gráfico de peixe e o de nadar... indica a água no símbolo gráfico de nadar... aponta o olho no símbolo gráfico de olhar... fecha o olho e aponta para o olho fechado... = [o (peixe nadava) na (água) de (olho fechado)]** → sujeito + verbo + objeto.

Em dissonância com exemplos anteriores, o exemplo 34 evidenciou uma organização sintático-semântica complexa em que o aluno teve êxito ao relacionar os elementos encadeados para construir seu enunciado com os papéis semânticos de agente, ação e paciente, diretamente atrelados às funções sintáticas de sujeito, verbo e objeto, ou mesmo, sujeito e predicado. Destaque teve de ser dado à junção entre os significantes *nadar* e *água* de modo que o sentido maior ficasse explícito em consonância com o conteúdo da história que o aluno tinha ouvido. Os estudos de Williams (1996) e Guarda e Deliberato (2006) evidenciaram a possibilidade de usuários de CSA comprometidos pela paralisia cerebral, também na situação de conto e reconto de histórias, produzirem enunciados com mais de

quatro elementos com sentido frasal, em sentenças horizontais, com elementos coesos e coerentes conectados entre si.

b) Sem o tabuleiro

As organizações sintáticas dos enunciados produzidos pelo aluno nas situações em que o tabuleiro não foi disponibilizado não diferiram qualitativamente da situação anterior; no entanto, já que os elementos utilizados muitas vezes não foram compreendidos pelo interlocutor (professora), houve o comprometimento do sentido frasal de alguns enunciados e, conseqüentemente, houve alguns desvios na organização e funções sintáticas dos elementos enunciados pelo aluno. Os exemplos apresentados, a seguir, ilustraram tais afirmações.

Ex. 35 – H8: O aniversário

CANTAR PARABÉNS + PORTA + MADEIRA + MESA DE MADEIRA = bate uma mão na outra (*batendo palmas*)... *aponta para a porta de madeira* e emite o som /ãhã/... olha para a mesa *de madeira* e coloca a mão sobre ela... → [era (aniversário) da (árvore)] → objeto.

Nesse exemplo, dentre os quatro elementos lingüísticos e não-lingüísticos utilizados no enunciado do aluno, o sentido frasal almejado diante do conteúdo da história referida poderia ter sido viabilizado com a utilização de apenas dois elementos. Foi ressaltada mais uma vez a repetição de significantes por parte do aluno; nesse caso, pode-se inferir que foi uma estratégia utilizada pelo mesmo para se fazer entender pelo interlocutor (professora), visto que estava utilizando elementos do ambiente em que estava inserido para buscar o significante que almejava para construir seu enunciado. O enunciado construído pelo aluno não continha sujeito, uma vez que o verbo retratava uma situação ou, em outras palavras, um *estado*; assim, os quatro elementos elencados pelo aluno remeteram-se à função sintática de *objeto*.

Weitz, Dexter e Moore (1997), Beukelman e Mirenda (1998b), Nunes et al. (2003) e von Tetzchner (2003) afirmaram ser recomendável que modelos de organização sintática da

linguagem oral sejam fornecidos ao usuário de CSA como forma alternativa de expressão, aceitando-se, porém, a ordenação desviante. Neste contexto, resgatando o apontamento de Perroni (1992), os enunciados fragmentados, as incompletudes e os desvios fazem parte do processo de construção de uma narrativa, levando-se em consideração as experiências pessoais e singulares de cada do participante desta pesquisa em situações deste gênero.

Ex. 36 – H4: A margarida friorenta

COM FRIO + MENINA + COM FRIO + MENINA + LEVAR EMBORA + LEVAR EMBORA + MENINA + LEVAR EMBORA + LEVAR EMBORA + FLOR + FLOR + IR EMBORA + MENINA + COM FRIO + PEGAR = cruza as mãos emitindo sons não articulados /ãhãã/... repete o gesto emitindo sons /ãhãã/... faz o gesto de deslocar a mão na horizontal... movimentando os dedos... repete o gesto e emite sons não articulados /ãhãã/... repete o gesto... repete o gesto e olha para a mesa da professora (*procurando algo*)... olha para a mesa da professora (*procurando algo*)... repete o gesto com a mão... emite sons não articulados /ãhãã/ e cruza os braços na frente do corpo... faz movimento dos dedos em pinça... → [a (menina pegou) e (foi embora levando) a (flor com frio)] → objeto + sujeito + objeto + sujeito + verbo + objeto + verbo + objeto + sujeito + objeto + verbo.

A análise interpretativa do exemplo 36 evidenciou a desorganização do enunciado construído pelo aluno que, ao repetir alguns de seus elementos constituintes, prejudicou o sentido frasal do enunciado e, conseqüentemente, a relação e funções sintáticas de seus elementos. Embora tenha sido construído um enunciado composto e complexo, caracterizado por 15 elementos, o sentido frasal atribuído em função do conteúdo da história referente poderia ter sido explicitado por meio da utilização de apenas seis elementos totalmente relacionados entre si, descartando-se, assim, os elementos de definição e conexão entre enunciados simples, como os artigos definidos e as conjunções (ambos faltantes em todos os enunciados produzidos pelo aluno). Na desordem de elementos elencados pelo aluno foi demonstrada a relação sujeito, verbo e objeto, porém a repetição, mais uma vez, comprometeu a inteligibilidade por parte do interlocutor (tanto a professora quanto a pesquisadora) e assim, cada elemento enunciado foi diretamente atrelado com a função sintática a que se referia, evidenciando, assim, mais uma vez, a necessidade de o aluno ser ensinado a respeito da

organização sintática, da necessidade de relação entre os constituintes de uma frase por meio de marcadores gramaticais pertinentes às regras da língua falada na comunidade do aluno.

Neste contexto, mesmo sendo um locutor que não fala, o aluno está inserido em uma sociedade em que as mensagens, para serem entendidas, devem ser construídas da maneira adequada às regras da língua, bem como este deveria ser um aspecto a ser ensinado nas atividades de produção de texto em sala de aula. Assim, o aluno não-oralizado, ou seja, que não se expressa exclusivamente por meio da fala, deveria ser instrumentalizado com um recurso de CSA, adequadamente construído, para que o usuário/aluno esteja inserido nas atividades escolares de produção de texto de modo efetivo e, sobremaneira, nas relações sociais, ao construir enunciados que comunicam suas idéias, sentimentos e desejos (DELIBERATO, 2005; DELIBERATO; MANZINI, 2006).

Ex. 37 – H5: Um grande susto

CACHORRO + CRIANÇA + APROXIMAR + LAMBEU = emite o som /au/ com distorção e *coloca a mão na horizontal...* aproxima as mãos em cima da mesa... emite vários sons não articulados /ãhãum/... → [o (cachorro aproximou) e (lambeu) a (criança)] → sujeito + objeto + verbo.

Diferentemente do exemplo anterior, a análise interpretativa do enunciado explicitado retratou uma organização em que houve relação sintática entre os elementos lingüísticos e não-lingüísticos constituintes, visto que os quatro elementos relacionaram-se ao sentido frasal atrelado ao conteúdo da história referida, embora em ordem um pouco invertida, mas foi garantida a relação entre sujeito, verbo e objeto, tendo ocorrido inversão entre o objeto e o verbo. Mais uma vez, faltaram os elementos conectivos entre as palavras e entre enunciados simples, mas que serão discutidos detalhadamente no item a seguir. Justificando a não utilização dos elementos conectivos, já que o aluno demonstrou não dar predileção à utilização do tabuleiro nas ocasiões em que este lhe era disponibilizado, puderam-se estender algumas reflexões a respeito dos padrões sintáticos de usuários de recursos suplementares de comunicação neste momento.

Assim, os enunciados desta população estariam comprometidos sintaticamente, em função de os usuários de CSA ainda não terem aprendido as regras morfológicas que se

empregam nas situações discursivas (SUTTON; GALLAGER, 1993); ressalte-se que este aprendizado deveria ser enfatizado tanto no ambiente escolar, pelos professores dos usuários de CSA, como no ambiente terapêutico. Em dissonância ao fato observado, o estudo de Guarda e Manzini (2007) destacou que, segundo a percepção de uma professora da Educação Especial quanto ao ensino dos conteúdos gramaticais da língua portuguesa, o aluno deficiente aprenderia os conteúdos gramaticais programados em função do currículo, sendo necessárias, apenas, adaptações de recursos norteadores e favorecedores desse processo de aprendizagem, em função do perfil de cada aluno.

Ex. 38 – H9: Tuca, vovó e Guto

A + VOVÓ + MENINO + MENINA + ABRAÇAR = emite o som /aoaó/... aponta para si e em seguida aponta para a colega sentada atrás dele... cruza os braços na frente do corpo... = [(a vovó abraçou) o (menino/netinho) e a (menina/netinha)] → sujeito + objeto + verbo.

Pela análise do exemplo explicitado, evidenciou-se a construção de um enunciado composto e complexo, em que houve, porém, a inversão da ordem sintática de sujeito, verbo e objeto, padrão da nossa língua materna, em sujeito, objeto e verbo, conforme apontado nos estudos de autores como Soto e Toro-Zambrana (1995), van Balkom e Welle Donker-Gimbrère (1996), Soto (1997), Nunes et al. (2003) e Guarda e Deliberato (2006).

A reflexão dos enunciados produzidos pelo aluno destacou, dentre as considerações já mencionadas, o fato de que, em nenhum momento de enunciação, ou seja, em nenhum enunciado que o aluno produziu, tanto com, quanto sem o tabuleiro, houve a utilização do marcador gramatical de passado (que pode ser ilustrado pelo exemplo anterior) exclusivo e parte integrante de qualquer história, pois esta engloba eventos passados conectados entre si (MELO, 1995; NELSON, 1996). Sabia-se que o tabuleiro do aluno continha os símbolos gráficos de presente, *passado* e futuro e, assim, indagou-se o porquê de o aluno não os ter utilizado; em contrapartida, devia-se pensar a respeito da possibilidade de o aluno ter sido ensinado a utilizar tais marcadores gramaticais de tempo. O fato era que o aluno realmente não utilizaria um marcador gramatical, mesmo que presente em sua pasta, se não tivesse sido orientado previamente a respeito das situações em que deveria empregá-lo e como isto deveria ser realizado. Consoante o estudo de Jakubovicz (2002), foram encontradas alterações

sintáticas nas frases elaboradas por crianças com paralisia cerebral, tendo ocorrido dificuldade com o tempo dos verbos e com os complementos. Em consonância, os estudos de Blockberger (1996) e Blockberger e Johnston (1997), também apontaram dificuldade por parte dos usuários de CSA em dominar as regras gramaticais referentes ao tempo passado.

Tal discussão apontou para a necessidade de os profissionais que atuam no âmbito acadêmico e lingüístico com os usuários de recursos de CSA ensinarem seus clientes alunos e clientes as regras gramaticais de sua língua materna, bem como a importância desse aprendizado para que a construção de seus enunciados, durante as tarefas realizadas nos diversos ambientes que freqüentam, seja inteligível por seus parceiros de comunicação e, assim, a interação seja efetiva. Para Lamônica, De-Vitto e Gejão (2006), o professor deveria estar atento às potencialidades e às dificuldades de seus alunos deficientes, a fim de avaliar o desempenho de seu aluno no curso do processo de ensino-aprendizagem, de modo que aquele tenha realmente aprendido os conhecimentos propostos em sala de aula. De acordo com Guarda e Manzini (2007), parece ser prática o ensino dos conteúdos gramaticais da língua portuguesa aos alunos com deficiência seguindo as mesmas etapas estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), com o cuidado, porém, da realização de adaptações curriculares e da utilização de recursos pedagógicos.

Neste contexto, Manzini e Deliberato (2004) ressaltaram ser necessário que o professor tenha conhecimentos adicionais de recursos pedagógicos e de procedimentos que possam ser utilizados para este fim, como os recursos de CSA. Enfim, devem-se rever quais seriam os símbolos gráficos, figuras, fotografias, letras e números que, em função do perfil de cada aluno, deveriam ser contemplados em seus recursos de CSA, bem como quando os marcadores devem ser ensinados e contemplados no tabuleiro, mas acima de tudo, deve ser investigado com o próprio aluno quais elementos devem fazer parte de seu tabuleiro, pois o recurso de CSA é dele e é ele quem vai utilizá-lo (von TETZCHNER; MARTINSEN, 1992, 1996).

5.3 Classes gramaticais de palavras dos elementos dos enunciados

De modo geral, os enunciados construídos pelo aluno, tanto com quanto sem o auxílio de seu tabuleiro de comunicação suplementar, evidenciaram a repetição excessiva de significantes sem pausas entre si e sem relação interativa entre si, nos enunciados simples e compostos, tanto de palavras (utilização de preposições), quanto de enunciados simples que, em conjunto, formavam enunciados compostos (utilização de conjunções). Percebeu-se, também, a não utilização de marcadores gramaticais como os substantivos no plural; elementos de definição e/ou indefinição dos substantivos, como os artigos definidos (o, a, os, as) e indefinidos (uma, uns, umas); elementos de indicação do sujeito da oração, como os pronomes pessoais (eu, tu, ele, nós, vós, eles), demonstrativos (este, aquele, etc...) e possessivos (meu, dele, dela, nosso, vosso, etc...); elementos que expressassem sentimentos, como as interjeições e, sobretudo, palavras que ligassem frases, de modo a encadear idéias pausadas, como as conjunções (e, nem, mas, também, etc...). Assim, dentre dez classes gramaticais de palavras possíveis de serem utilizadas nos enunciados produzidos pelo aluno, já que faziam parte do conteúdo das histórias adequadas que lhe foram contadas, foram utilizadas sete, dentre as quais, as classes de palavras denominadas substantivos, verbos e adjetivos foram as mais utilizadas.

Autores como Berninger e Gans (1986), Kelford-Smith et al. (1989), Sutton e Gallagher (1993), Beukelman e Mirenda (1998b), von Tetzchner e Grove (2003) e Brekke e von Tetzchner (2003) afirmaram que os usuários de CSA, além de dificuldades nos aspectos sintáticos da linguagem, também apresentariam dificuldades na morfologia gramatical. Para os autores mencionados, tais dificuldades poderiam ser justificadas pelos seguintes fatores: os símbolos gráficos que os usuários de CSA precisariam indicar não estariam disponíveis em seus tabuleiros; muitos não empregariam as regras morfológicas porque não as aprenderam e, o próprio recurso de CSA poderia interferir na expressão de marcadores gramaticais da língua, visto que não podem ser representados por meio de desenhos e figuras.

A seguir, foram apresentados exemplos representativos das classes de palavras que, em função do contexto ambiental e do conteúdo da história recontada, exerceram as funções morfológicas de classe de palavras denominadas *substantivo*, *artigo*, *verbo*, *adjetivo*, *advérbio*, *numeral* e *preposição*, tendo ocorrido apenas uma ocasião demonstrativa da utilização de *artigo*, *numeral* e *preposição*, tanto nas situações de reconto com o tabuleiro, quanto naquelas em que este recurso não foi disponibilizado.

a) Com o tabuleiro

Ex. 39 – H2: A ratinha da cidade e a ratinha do campo

PENSAR + RATO + TRISTE + RATO + IR EMBORA + TRISTE + RATO = coloca a mão fechada na cabeça, perto da orelha esquerda... **aponta o símbolo gráfico de rato... aponta o símbolo gráfico de triste... aponta o símbolo gráfico de rato...** faz um gesto balançando a mão aberta (*indicando adeus*)... **aponta o símbolo gráfico de triste... aponta o símbolo gráfico de rato...** → [a (ratinha triste pensou) em (ir embora), a (ratinha triste)] → verbo + substantivo + adjetivo + substantivo + verbo + advérbio + adjetivo + substantivo.

A análise interpretativa do exemplo 39 evidenciou a utilização de sete elementos na construção do enunciado pelo aluno, de modo que estes exerceram as funções morfológicas de classe de palavras denominadas verbo, substantivo, adjetivo e advérbio. Como houve a repetição de três elementos, houve, conseqüentemente, a repetição das três classes de palavras referentes a substantivo e adjetivo. Esta repetição pôde ser justificada pelo fato de o aluno ter escolhido significantes pertinentes a palavras de maior carga semântica ou que seriam mais utilizadas em seu cotidiano, na relação com atividades concretas e vivências experienciadas, em consonância com os achados dos estudos de Lamônica et al. (2003), Nunes et al. (2003) e Muniz (2004), sendo que neste último, as classes de palavras mais utilizadas foram os substantivos, seguidos dos verbos e por último, os adjetivos.

No que tange ao ensino de marcadores gramaticais a usuários de recursos de CSA, Sutton, Morford e Gallagher (2004) e Blockberger e Johnston (1997) mencionaram que aqueles e algumas palavras funcionais, como artigos, determinantes, plural, passado e pronomes relativos, na língua inglesa, costumariam ser eliminados das pranchas e tabuleiros, especialmente daqueles baseados em símbolos gráficos, a fim de que fossem incluídas muitas palavras de conteúdo (substantivos, verbos, adjetivos, advérbios) tantas quanto coubessem no espaço disponível. Embora não tenha sido feita uma análise quantitativa pormenorizada da utilização de classes de palavras, tais considerações auxiliaram na justificativa de o aluno ter focado, na grande maioria das ocasiões, as classes gramaticais de substantivo, verbo e adjetivo.

Ex. 40 – H6: O castelo misterioso

FANTASMA + ASSUSTAR + FANTASMA + ASSUSTAR + DOIS = estica os braços na frente do corpo e emite sons /ãhããã/... levanta os braços na frente do corpo emitindo o mesmo som... indica o número dois com os dedos... → [o (fantasma assustava) os (dois) animais] → substantivo + verbo + substantivo + verbo + numeral.

O exemplo 40 evidenciou a exploração, única em todos os recontos realizados, independente do recurso utilizado ou não, da classe gramatical de palavra denominada *numeral*, que foi utilizada para definir o objeto da oração, ou seja, quem o fantasma assustava, ou seja, o coelho e o porco – dois animais. Além disso, os elementos lingüísticos e não-lingüísticos explicitados no enunciado do aluno evidenciaram a utilização das classes gramaticais de palavras denominadas substantivo e verbo, já discutidas como as mais freqüentes, de modo geral, nos enunciados produzidos pelo participante desta pesquisa.

Ex. 41 – H6: O castelo misterioso

COELHO + PORCO + CASA + ALTO + UM + CASTELO + MORAR + PRÉDIO + ALTO + CASA + ALTO + CASA + PORCO + COELHO + PORCO + UMA + CASA = **aponta o símbolo gráfico de coelho e em seguida o de porco... aponta o símbolo gráfico de casa e estende o braço sobre a cabeça... emite o som não articulado /uh:/:... emite sons não-articulados /ããũhm/... emite o som /mã/... aponta o símbolo gráfico de prédio... estende o braço sobre a cabeça e aponta o símbolo gráfico de casa... repete o gesto de estender o braço sobre a cabeça... aponta o símbolo gráfico de porco... aponta o símbolo gráfico de coelho e depois o de porco** e emite o som /uma/... **aponta o símbolo gráfico de casa...** → [o (coelho) e o (porco moravam) em um (castelo), (uma casa alta)] → substantivo + substantivo + verbo + adjetivo + artigo + advérbio + verbo + advérbio + adjetivo + substantivo + adjetivo + substantivo + substantivo + substantivo + substantivo + artigo + advérbio.

O exemplo 41, referente à mesma história que o exemplo anterior, evidenciou a exploração da classe gramatical de palavra denominada *artigo* em duas ocasiões (*um* e *uma*),

bem como a utilização de elementos lingüísticos e não-lingüísticos que, na relação com o ambiente e o conteúdo da história, exerceram as funções morfológicas de classes gramaticais de palavras denominadas substantivo, verbo, adjetivo e advérbio. Ressalte-se aqui, a utilização *correta*, ou seja, seguindo as regras gramaticais, de artigo e adjetivo, que foram utilizados, neste exemplo, para indefinir e qualificar, respectivamente, o substantivo a que se referiam; ainda, a utilização do advérbio também seguiu a regra gramatical de complementar o sentido do verbo. Ao contrário do que se percebeu neste exemplo, a maioria dos estudos da área da CSA tem demonstrado que os usuários de comunicação suplementar e alternativa apresentam dificuldades na morfologia gramatical (BERNINGER; GANS, 1986; KELFORD-SMITH et al., 1989; SUTTON; GALLAGHER, 1993).

Ex. 42 – H10: O peixe Pixote

PEIXE + NADAR + FELIZ = **aponta o símbolo gráfico de peixe...** movimenta a mão esquerda na horizontal... folheia o tabuleiro e **aponta o símbolo gráfico de feliz...** = [o (peixe nadava feliz)] → substantivo + verbo + adjetivo.

Ex. 43 – H11: Na roça

VER + NÃO + VACA = aponta para o seu olho, sinaliza não com o dedo e **aponta o símbolo gráfico de vaca...** = [o menino e a menina (não viram) a (vaca)] → verbo + advérbio + substantivo.

Os exemplos mencionados evidenciaram, mais uma vez, a exploração das classes de palavras denominadas *substantivo*, *verbo* e *adjetivo*, em consonância com a discussão do estudo de Muniz (2004), em que o aluno também era o participante da pesquisa e o de Nunes et al. (2003). Assim, pareceu que, com a utilização do tabuleiro, o aluno explorou sete das dez classes gramaticais de palavras propostas pela Nomenclatura Gramatical Brasileira, a saber: substantivos, artigos, adjetivos, numerais, pronomes, verbos, advérbios, preposições, conjunções e interjeições (BECHARA, 1970).

b) Sem o tabuleiro

Ex. 44 – H1: O coelhinho caçador

ORELHA + ANIMAL + ORELHA + ORELHA + ORELHA + EM CIMA DA CABEÇA + SAIR + COELHO + SAIU PRA CAÇAR + SAIR = ergue as mãos emitindo um som não articulado /ahãã/ prolongado variando a entonação... faz o gesto de colocar a mão ao lado da cabeça... emite som não articulado /ãhãã/ e faz o gesto de colocar a mão ao lado da cabeça... põe a mão sobre a cabeça... faz *gesto indicando para a porta emitindo sons não articulados /ãhãã/...* emite os sons /ãhã/ /ã/ ãã/ em sequência, variando a entonação... *aponta para a porta...* → [o (coelho saiu para caçar)] → substantivo + substantivo + substantivo + substantivo + substantivo + advérbio + verbo + substantivo + (verbo + preposição + verbo) + verbo.

O exemplo 44 evidenciou a única ocasião em que o aluno utilizou uma *preposição* na construção de seus enunciados, tendo sido emitida por meio da modalidade expressiva de vocalização por meio da sequência de sons /ãhã/ /ã/ ãã/, para designar o enunciado simples *saiu pra caçar*. Foram utilizados elementos lingüísticos e não-lingüísticos que, na relação com o ambiente e o conteúdo da história recontada, exerceram as funções morfológicas de classes gramaticais de palavras denominadas substantivo, advérbio e verbo. Ainda, dos dez elementos enunciados pelo aluno, o sentido frasal atrelado poderia ser constituído por meio de apenas quatro elementos mencionados pelo aluno, ou seja, a intenção frasal estava presente na emissão do aluno, porém de forma desorganizada e, diante da relação com o conteúdo da história, ficou claro o sentido implícito no seu enunciado.

Ressalte-se que alguns elementos, principalmente aqueles constituintes gramaticais que relacionam palavras entre si dentro de um enunciado (preposições), bem como relacionam enunciados ou frases diante do texto como um todo (conjunções), não foram utilizados pelo aluno, em consonância com as afirmações de Sutton, Morford e Gallagher (2004). No entanto, coube ressaltar, também, que a não utilização do tabuleiro de comunicação suplementar do aluno poderia implicar a não utilização daqueles elementos conectivos, uma vez que implicam em um vocabulário com baixa carga semântica, que dificilmente poderiam ser representados não - verbalmente.

Ex. 45 – H8: O aniversário

APARECER + TETO + LUA + LUA + LUA + LUA + LUA + TETO + LUA + LUA = emite os sons não articulados /ãããã/ e *aponta para os enfeites no teto...* emite o som /ua/ e desenha um semi-círculo na mesa... desenha novamente o semi-círculo emitindo o som /ua/... desenha o semi-círculo na mesa e *aponta para o teto* e emite o som /ua/... emite o som /ua/... → [até a (lua aparecer) no (céu)] → verbo + advérbio + substantivo + adjetivo + adjetivo + substantivo + adjetivo + advérbio + substantivo + substantivo.

A análise do exemplo 45 evidenciou a exploração de um mesmo significante que, na relação com o contexto ambiental e com o conteúdo da história recontada, exerceu diferentes funções morfológicas de classes de palavras, ou seja, ao explicitar a palavra *lua*, o aluno expressou as classes gramaticais de palavras denominadas substantivo e adjetivo, ao nomear e qualificar a que queria se remeter. O exemplo evidenciou a exploração, também, das classes de palavras denominadas *verbo*, *advérbio*, *substantivo* e *adjetivo*. Assim, pareceu que não houve diferença na função morfológica dos elementos dos enunciados produzidos nas situações de reconto com e sem o auxílio de seu tabuleiro de comunicação. Em geral, as classes gramaticais de palavras foram as mesmas em ambas as situações exploradas, sendo os elementos diferenciais, como o *numeral*, o *artigo* e a *preposição*, emitidos por meio das modalidades expressivas de gesto representativo e vocalização de sons e de palavra.

Ex. 46 – H16: O sonho da vaca

SONHO + ACABOU = *aponta para a testa...* repete o gesto de cruzar as mãos na horizontal emitindo o som /ãhãã/ com entonação descendente... = [o (sonho) da vaca (acabou)] → substantivo + verbo.

Ex. 47 – H12: A menina dorminhoca

RELÓGIO + TOCOU = *aponta para o relógio da professora* e emite o som /ãhãããã/ com entonação ascendente... = [o (relógio tocou)] → substantivo + verbo.

Ex. 48 – H16: O sonho da vaca

VACA + DORMIR + VACA + SONHAR + DANÇAR = emite os sons /ããã/ variando a entonação... junta as duas mãos e encosta no seu rosto emitindo os sons /muu/... aponta para a testa e olha para cima... balança o corpo de um lado para o outro... = [a (vaca dormiu) e (sonhou) que estava (dançando)] → substantivo + verbo + substantivo + verbo + verbo.

Os exemplos 46 a 48 referiram-se à relação sintático-semântica de sujeito e verbo com agente e ação, de modo que as funções morfológicas destes elementos se enquadram nas classes de palavras de *substantivo* e *verbo*. Ressalte-se que, na situação na qual o aluno se encontrava, ou seja, sem a disponibilidade de seu tabuleiro de comunicação, esperava-se que a classe de palavra *verbo* não aparecesse, visto que se trata de uma classe cujos conceitos são difíceis de serem representados por meio de recursos não-lingüísticos. Evidenciou-se, assim, mais uma vez, a possibilidade de o aluno expandir o próprio padrão de produção de enunciados e esclarecer a interferência do tabuleiro na qualidade dos caracteres de sua enunciação, ao contrário do que parece ter sido estabelecido na literatura sobre paralisia cerebral, no que tange às habilidades morfossintáticas.

No que diz respeito à análise da função morfológica dos elementos encadeados nos enunciados pelo aluno, durante o relato e histórias, tanto com, quanto sem o auxílio de seu tabuleiro de comunicação, pareceu não ter havido grande diferença entre as classes de palavras empregadas, de modo que se pôde afirmar que os aspectos morfológicos do participante deste estudo mantiveram-se nas duas situações investigadas. Embora tenham ocorrido alguns deslizes normativos quanto às regras morfológicas e sintáticas da língua materna em cuja cultura o aluno estava inserido, percebeu-se o quanto modelos de intervenção sintático-semântica e discursiva só têm a favorecer o desenvolvimento comunicativo e lingüístico de usuários de recursos de CSA. Nesse contexto, resgatam-se as considerações Lamônica (2004) quanto ao perfil comunicativo e lingüístico de indivíduos com paralisia cerebral de que a preocupação com o desenvolvimento global destas pessoas passaria pela compreensão de suas necessidades de integração e, sob essa perspectiva, os processos comunicativo e lingüístico deveriam ser revisados.

6 CONCLUSÕES

Diante dos objetivos almejados tanto na presente pesquisa quanto nos resultados e discussões apresentados, foi possível concluir que:

1. Os enunciados produzidos pelo aluno, tanto na situação de reconto em que o tabuleiro de comunicação suplementar lhe estava disponível, quanto na situação em que este não estava presente, foram caracterizados em 17 aspectos divididos em três grandes propriedades: a) Modalidades expressivas dos enunciados; b) Extensão dos enunciados e; c) Classes gramaticais de palavras dos enunciados.
2. Quanto às modalidades expressivas dos enunciados, foram abordados: gestos representativos; olhares; símbolos gráficos; vocalizações ou verbalizações e; objetos concretos.
3. Não houve predileção por alguma das modalidades expressivas durante as enunciações do aluno.
4. A propriedade extensão dos enunciados subdividiu-se em dois aspectos: a) Enunciados simples ou sentenças verticais e; b) Enunciados compostos ou sentenças horizontais.
5. Os enunciados simples foram abordados, em maior frequência, nas situações em que o aluno não tinha o tabuleiro disponível para o reconto.
6. Os enunciados compostos subdividiram-se em dois aspectos: a) Quantidade de elementos em dois a três elementos; quatro a cinco elementos e seis ou mais elementos e; b) Organização sintática dos elementos nas funções sintáticas de sujeito, verbo e objeto relacionadas ou não entre si e atreladas aos papéis semânticos de agente, ação e paciente.
7. A maioria dos enunciados construídos pelo aluno contemplou seis ou mais elementos – enunciados compostos.

8. Todos os enunciados do aluno, quando resgatado o contexto ambiental e o conteúdo da história referente, designaram um sentido frasal.
9. Houve enunciados compostos em que o aluno inverteu a ordem ou mesmo omitiu alguns elementos, de modo que se apresentaram desorganizados quanto à norma gramatical.
10. Em média, com oito enunciados, o aluno era capaz de produzir um texto, ao recontar a história que ouviu e compilar as idéias e sentidos daquele conteúdo em um único produto.
11. Quanto às classes gramaticais de palavras dos elementos dos enunciados, foram abordados: substantivos, verbos, adjetivos, advérbios, numerais, artigo e preposições.
12. As classes de palavras denominadas substantivos, verbos, adjetivos e advérbios foram as mais utilizadas em ambas as situações de reconto investigadas.
13. As classes de palavras denominadas numerais e artigos foram utilizadas apenas na situação de reconto com o auxílio do tabuleiro.
14. A classe de palavra denominada preposição foi utilizada apenas na situação de reconto sem o auxílio do tabuleiro de comunicação suplementar do aluno.
15. Houve a repetição excessiva de significantes sem pausas ou conexões entre si em vários dos enunciados produzidos pelo aluno.
16. Houve repetição de elementos lingüísticos e não-lingüísticos para designar diferentes significantes associados a diferentes significados, comprometendo o sentido frasal atrelado aos enunciados produzidos pelo aluno.
17. Em nenhum dos enunciados produzidos pelo aluno houve a utilização do marcador gramatical de passado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a apresentação das conclusões delineadas neste estudo, algumas considerações finais devem ser ressaltadas:

1. A presente pesquisa, mesmo caracterizada como estudo de caso, contribuiu com os estudos a respeito do desempenho lingüístico de usuários de recursos de Comunicação Suplementar e Alternativa.
2. Contribuições foram dadas à área da Tecnologia Assistiva, em que se insere a Comunicação Suplementar e Alternativa, quanto às reflexões a respeito da implantação e exploração dos recursos de apoio, bem como da necessidade de intervenção, com destaque para o modelo estrutural da língua materna do usuário de CSA.
3. Contribuições quanto aos aspectos comunicativos e lingüísticos de indivíduos acometidos pela paralisia cerebral também foram dadas aos profissionais que atuam com esta população, tanto em situações terapêuticas direcionadas ou em grupo, quanto no âmbito escolar.
4. Ressaltou-se a necessidade de o usuário de recursos de Comunicação Suplementar e Alternativa participar da confecção de seu tabuleiro ou prancha de comunicação, a fim de que sejam, de fato, inseridos os símbolos gráficos necessários para o usuário, em função dos contextos ambientais em que estiver inserido, da tarefa que será desempenhada e de seus parceiros de comunicação.
5. Ressaltou-se, também, a necessidade de o usuário de recursos de Comunicação Suplementar e Alternativa ser ensinado a respeito das regras gramaticais pertencentes à língua materna da comunidade em que está inserido.
6. Em virtude dos poucos estudos encontrados na revisão de literatura a respeito do desempenho lingüístico receptivo e/ou expressivo de usuários de recursos de Comunicação Suplementar e Alternativa, considerou-se necessário o engajamento e o

aprofundamento de mais profissionais que atuam na área da Comunicação Suplementar e Alternativa em trabalhos a respeito do desenvolvimento de linguagem de seus usuários, por meio de pesquisas e publicações.

REFERÊNCIAS

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

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Caderno de Pesquisa*, v. 45, p. 66-71, mai., 1983.

AZEREDO, J. C. *Iniciação à Sintaxe do Português*. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

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

BASIL, C. Introdução. 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: Santos, 2003. p. 7-10.

BASIL, C.; SORO-CAMATS, E. Supporting graphic language acquisition by a girl with multiple impairments. In: von TETZCHENER, S.; JENSEN, M.H. (Ed.). *Augmentative and Alternative Communication: European perspectives*. London: Whurr, 1996. p. 270-291.

BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*: com base na Nomenclatura Gramatical Brasileira. 17. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

BERNINGER, V.; GANS, B. Language profiles in nonspeaking individuals of normal intelligence with severe cerebral palsy. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 2, p. 45-50, 1986.

BEUKELMAN, D. R.; MIRENDA, P. Messaging. In: _____. (Ed.). *Augmentative and Alternative Communication: management of severe communication disorders in children and adults*. 2. ed. Baltimore: Paul H. Brookes, 1998a. p. 13-37.

_____. Language Learning and Development. In: _____. (Ed.). *Augmentative and Alternative Communication: management of severe communication disorders in children and adults*. 2. ed. Baltimore: Paul H. Brookes, 1998b. p. 331-354.

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.

BLOCKBERGER, S. *The acquisition of grammatical morphology by children who are unable to speak*. Unpublished doctoral dissertation. University of British Columbia, Vancouver, Canada, 1997.

_____. The acquisition of grammatical morphology in children with severe speech impairments. In: ANNUAL CONVENTION OF THE AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION, 1996, Seattle. *Proceedings...* Seattle: ASHA, nov., 1996.

BLOCKBERGER, S.; JOHNSTON, J. Children who are unable to speak versus typical children: a comparison of acquisition of grammatical morphology. In: SYMPOSIUM ON RESEARCH IN CHILD LANGUAGE DISORDERS, 1997, Madison. *Proceedings...* Madison: ASHA, may., 1997.

BOONE, D. R.; PLANTE, E. *Comunicação Humana e Seus Distúrbios*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa*: Terceiro e Quarto Ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BREKKE, K. M.; von TETZCHNER, S. Co-construction in graphic language development. In: von TETZCHNER, S.; GROVE, N. (Ed.). *Augmentative and Alternative Communication Developmental Issues*. London: Whurr, 2003. p. 176-210.

BRITO, A. N.; FIGUEIRA, A. C.; FERREIRA, A. A. Literatura para a infância: estudo sobre as concepções e vivências, numa amostra de educadores de infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 38, n. 1-3, p. 359-390, 2004.

BURGEMEITER, B. B.; BLUM, L. H. L. I. *Escala de Maturidade Mental Columbia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1993.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e lingüística*. 8. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

CAMARGO, S. *Quem é a criança com paralisia cerebral?* São Paulo: Edicon, 1986.

CAPOVILLA, F.C. Comunicação Alternativa: Modelos teóricos e tecnológicos, Filosofia Educacional e Prática clínica. In: CARRARA, K. (Org.). *Educação, Universidade e Pesquisa*. Marília: UNESP/Marília Publicações, São Paulo: Fapesp, 2001. p. 179-208.

CAPOVILLA, F. C. et al. Home use of a computerized pictographic-syllabic-vocalic AAC system in cerebral palsy: preliminary data. In: BIENNIAL CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL SOCIETY FOR AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION, 7, 1996, Vancouver. *Proceedings...* Vancouver: ISAAC, 1996, p. 463-464.

CARVALHO, A. M. P. O uso do vídeo na tomada de dados: pesquisando o desenvolvimento do ensino em sala de aula. *Pro-posições*, v. 7, n. 1, p. 5-13, 1996.

CHARTIER, A. M. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHOMSKY, N. A linguagem e a mente. In: LEMLE, M.; LEITE, Y. *Novas perspectivas lingüísticas*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1970. p. 28-42.

COUTINHO, M. A. R. A. A experiência da linguagem através da literatura infantil. *Revista FAEEBA*, v. 3, n. 1, p. 77-84, 1994.

CRONEMBERGER, F.F.; THOMÉ, C. R. Discurso narrativo de crianças internas em orfanato. *Fonoaudiologia em Revista*, p. 18-22, dez., 1999.

de LEMOS, C. T. G. A. Uma abordagem sócio-construtivista da aquisição da linguagem: um percurso e muitas questões. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM, 1., 1989, *Anais...* Porto Alegre: CEAAL, PUCRS, 1989. p. 1-16.

DELIBERATO, D. Speech and language therapy in the school: resources and procedures for augmentative and alternative communication. In: von TETZCHNER, S.; GONÇALVES, M. J. (Ed.). *Theoretical and Methodological Issues in Research on Augmentative and Alternative Communication*. Canadá: ISAAC, 2005. p. 116-125.

DELIBERATO, D.; GUARDA, N. S. Construção de histórias pelos símbolos gráficos do Picture Communication Symbols por um aluno com paralisia cerebral. In: NUNES, L. R. O. P.; PELOSI, M.; GOMES, M. (Org.). *Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: Relatos de pesquisas e experiências – v. 1*. Rio de Janeiro: Quatro Pontos, 2007. p. 261-273.

DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J. Fundamentos introdutórios em comunicação suplementar e/ou alternativa. In: GENARO, K. F.; LAMÔNICA, D. A. C.; BEVILACQUA, M. C. (Org.). *O Processo de Comunicação: contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais*. São José dos Campos: Pulso, 2006. p. 243-254.

_____. Análise dos processos comunicativos utilizados por uma criança com paralisia cerebral espástica. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Educação Especial: temas atuais*. Marília: UNESP/Marília Publicações, 2000. p. 35-45.

DICKINSON, D. K.; SMITH, M. W. Long-term effects of preschool teachers' readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, v. 29, p. 105-122, 1994.

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

FAGUNDES, A. J. F. M. *Descrição, definição e registro de comportamento*. São Paulo: EDICON, 1985.

FERNANDES, A. S. A comunicação alternativa na educação especial. *Temas sobre Desenvolvimento*, v. 10, n. 58-9, p. 85-88, 2001.

FISCHINGER, B. S. *Considerações sobre Paralisia Cerebral*. São Paulo: Panamed, 1984.

FONTES, M. J. O.; CARDOSO-MARTINS, C. Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento de linguagem de crianças de nível sócio-econômico baixo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 17, n. 1, p. 83-94, 2004.

FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. *Almanaque*, v. 5, p. 9-27, 1977.

FRAZÃO, Y. S. *Conhecimentos essenciais para entender bem a relação entre Linguagem e Paralisia Cerebral*. São José dos Campos: Pulso, 2004.

GLENNEN, S. L. Introduction to augmentative and alternative communication. In: GLENNEN, S.; DeCOSTE, D. C. (Ed.). *The Handbook of Augmentative and Alternative Communication*. San Diego: Singular Publishing Group, 1997. p. 3-20.

GODOI, A. M. Trabalho escolar com crianças portadoras de paralisia cerebral. In: SOUZA, A. M. C.; FERRARETO, I. *Paralisia Cerebral: Aspectos Práticos*. São Paulo: Frontis Editorial, 1998. p. 429-436.

GONÇALVES, M. J.; CAPOVILLA, F. C.; MACEDO, E. C. Comunicação Alternativa, Tecnologia e Fonoaudiologia. In: FOZ et al. (Org.). *A Tecnologia Informática na Fonoaudiologia*. São Paulo: Plexus, 1998, p. 114-126.

GUARDA, N. S.; DELIBERATO, D. Relato de professores da Educação Especial quanto à utilização de histórias no processo de ensino-aprendizagem. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE - ANPED SUDESTE, 8. 2007, Vitória. *Resumos eletrônicos...* Manaus: Cd Point, 2007. 1 CD.

_____. Caracterização dos enunciados de um aluno não-falante usuário de recurso suplementar de comunicação durante a construção de histórias. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.12, n.2, p. 269-288, 2006.

GUARDA, N. S.; MANZINI, E. J. Percepção de uma professora de sala de recursos quanto ao ensino gramatical da Língua Portuguesa aos alunos deficientes. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4. 2007, Londrina. *Resumos eletrônicos...* Londrina: EDUEL, 2007. 1 CD.

HELD, J. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus, 1980.

JAKUBOVICZ, R. Paralisia Cerebral. In: _____. *Atraso de Linguagem: Diagnóstico pela Média dos Valores da Frase (MVF)*. Rio de Janeiro: Revinter, 2002. p. 105-110.

JOHNSON, R. *The Picture Communication Symbols* (Book II). Solana Beach: Mayer-Johnson, 1992.

_____. *Boardmaker: The P.C.S. libraries on disk*. Solana Beach: Mayer Johnson, 1994.

KELFORD-SMITH et al. The form and use of written communication produced by physically disabled individuals using microcomputers. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 5, p. 115-124, 1989.

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

KRAAT, A.W. *Communication interaction between aided and natural speakers: a state of the art report*. Toronto: Canadian Rehabilitation Council for the Disable, 1985.

KREPPNER, K. Sobre a maneira de produzir dados no estudo de interação social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 7, n. 2, p. 97-107, 2001.

KUBAN, K.C.K.; LEVITON, L. A. M. D. Cerebral Palsy: an article review. *The New England Journal of Medicine*, v. 330, n. 3, p. 188-195, 1994.

LABOV, W. *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1972.

LAMÔNICA, D. A. C. Linguagem na Paralisia Cerebral. In: FERREIRA, L. P.; BEFILOPES, D. M.; LIMONGI, S. C. O. (Org.). *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2004. p. 967-976.

LAMÔNICA, D. A. C.; De-VITTO, L. P. M.; GEJÃO, M. G. Introdução ao estudo do sistema nervoso e alteração do desenvolvimento que cursam com deficiência mental, deficiência física e transtornos invasivos do desenvolvimento. In: GENARO, K. F.; LAMÔNICA, D. A. C.; BEVILACQUA, M. C. (Org.). *O Processo de Comunicação: contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais*. São José dos Campos: Pulso, 2006. p. 23-44.

LAMÔNICA, D. A. C. et al. Avaliação dos aspectos semânticos da linguagem de paráliticos cerebrais. *Revista Salusvita*, v. 22, n. 2, p. 229-237, 2003.

LIGHT, J. "Let's go start fishing": Reflections on the contexts of language learning for children who use aided AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 13, n. 2, p. 158-171, 1997.

_____. *Encoding techniques for augmentative communication systems: An investigation of the recall performance of nonspeaking physically disabled adults*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Ontario, Canada, 1989.

LIGHT, J.; COLLIER, B.; PARNES, P. Communication interaction between young nonspeaking physically disabled children and their primary caregivers: Part III – Modes of communication. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 1, p. 125-133, 1985.

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.

LIMONGI, S.C.O. *Paralisia cerebral: linguagem e cognição*. Carapicuíba: Pró-fono, 1995.

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

_____. *Fonoaudiologia Informação para a Formação: procedimentos terapêuticos em linguagem*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

LOCKE, J.; PEARSON, D. Linguistic significance of babbling: Evidence from a tracheostomized infant. *Journal of Child Language*, n. 17, p. 1-16, 1990.

LOPES, A. A. A construção do discurso direto nas narrativas de uma criança. *Boletim da ABRALIN*, v. 21, jun., 1997.

LUND, S. K.; LIGHT, J. The effectiveness of grammar instruction for individuals who use augmentative and alternative communication systems: a preliminary study. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, v. 46, p. 1110-1123, 2003.

MANDLER, M. A. Code in the node: the use of story schema in retrieval. *Discourse Processes*, n. 1, p. 14-35, 1978.

MANZINI, E. J. Conceitos básicos em comunicação alternativa e suplementar. In: CARRARA, K. (Org.). *Educação, Universidade e Pesquisa*. Marília: UNESP/Marília Publicações, São Paulo: Fapesp, 2001. p. 162- 178.

_____. Recursos Pedagógicos para o aluno com paralisia cerebral. *Revista Mensagem da Apae*, v. 36, n. 84, p. 17-21, 1999.

_____. Um estudo sobre a percepção e atribuição de expressões faciais de criança portadora de paralisia cerebral. *Revista da Associação Brasileira de Paralisia Cerebral*, n. 10, p. 34-48, 1995.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. *Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos para a comunicação alternativa*. Brasília: Mec/Secretaria de Educação Especial, 2004. Fascículo 2, 52p.

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

MARTINS, M. C. Hora do conto, cor e encanto. *Conhecimento Interativo*, v. 1, n. 1, p. 148-155, 2005.

MARUJO, V. L. M. B. Fonoaudiologia em Paralisia Cerebral. In: SOUZA, A. M. C.; FERRARETTO, I. (Org.). *Paralisia Cerebral: aspectos práticos*. 2. ed. São Paulo: Memnon, 1988. p. 207-230.

MASSI, G. A. A. *Linguagem e Paralisia Cerebral: Um estudo de caso do desenvolvimento da narrativa*. 2. ed. Curitiba: Maio, 2001.

MATA, L. Era uma vez... *Análise Psicológica*, v.1, n. 22, p. 95-108, 2004.

MELO, L. E. Restituições de contos na pré-escola. *Pró-Fono: Revista de Atualização Científica*, v. 7, n. 2, p. 64-68, 1995.

MILIKIN, C. Symbol System and Vocabulary Selection Strategies. In: GLENNEN, S.; DeCOSTE, D. C. (Ed.). *The Handbook of Augmentative and Alternative Communication*. San Diego: Singular Publishing Group, 1997. p. 97-148.

MILLER, G. Paralisias Cerebrais: Uma visão geral. In: MILLER, G.; CLARK, G. D. (Org.). *Paralisias Cerebrais: Causas, Conseqüências e Conduta*, Barueri-SP: Manole, 2002. p. 1-39.

MOREIRA, E. C.; CHUN, R. Y. S. Comunicação Suplementar e/ou Alternativa – Ampliando Possibilidades de Indivíduos sem Fala Funcional. In: LACERDA, C. B. F.; PANHOCA, I. (Org.). *Tempo de Fonoaudiologia*. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997. p. 139-175.

MUNIZ, F. B. *Narrativa de um aluno com paralisia cerebral por meio do uso de recursos e estratégias de comunicação suplementar*. 2004. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

NAGY, W. E.; HERMAN, P. A. Breadth and depth of vocabulary knowledge: implications for acquisition and instruction. In: McKEOWN, M. G.; CURTIS, M. E. (Ed.). *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1988, p. 19-35.

NELSON, K. *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

NELSON, N. Performance is the prize: Language competence and performance among AAC users. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 8, p. 3-18, 1992.

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.

OMOTE, S. Comunicação e relações interpessoais. In: CARRARA, K. (Org.). *Educação, Universidade e Pesquisa*. Marília: UNESP/Marília Publicações, São Paulo: Fapesp, 2001. p. 159-161.

PEREIRA, J. R. *Sintaxe Estrutural*. Teresina: EDUFPI, 2000.

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

PETERS, A.; MENN, L. False starts and filler syllables: Ways to learn grammatical morphemes. *Language*, v. 69, p. 742-777, 1993.

POÓ, P. A. Paralisia Cerebral. In: PUYUELO-SANCLEMENTE et al. (Org.). *A Fonoaudiologia na Paralisia Cerebral: diagnóstico e tratamento*. São Paulo: Santos, 2001, p. 1-16.

POTTIER, B.; AUDUBERT, A.; PAIS, C. T. *Estruturas Lingüísticas do Português*. 2. ed., São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

PUYUELO-SANCLEMENTE, M. Problemas de linguagem na paralisia cerebral: diagnóstico e tratamento. In: PUYUELO-SANCLEMENTE et al. (Org.). *A Fonoaudiologia na Paralisia Cerebral: diagnóstico e tratamento*. São Paulo: Santos, 2001, p. 17-91.

_____. Fonoaudiologia e paralisia cerebral infantil. In: PEÑA-CASANOVA, M. (Org.) *Manual de Fonoaudiologia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 225-240.

REGO, L. L. B. *A literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*. São Paulo: FTD, 1998.

RIZZO, A. M. P. P. Psicologia em Paralisia Cerebral: experiência no Setor de Psicologia Infantil da AACD. In: SOUZA, A. M. C.; FERRARETTO, I. (Org.). *Paralisia Cerebral: aspectos práticos*. 2. ed. São Paulo: Memnon, 1998, p. 297-317.

ROBBINS, C.; EHRI, L. C. Reading storybooks to kindergartens helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, v. 86, p. 54-64, 1994.

ROSENHOUSE, J. et al. Interactive reading aloud to Israel first graders: its contribution to literacy development. *Reading Research Quarterly*, v. 32, p. 168-183, 1997.

RUSSO, I. C. P.; SANTOS, T. M. M. *A Prática da Audiologia Clínica*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

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.

SAPPINGTON, J.; REEDY, S.; WELCH, R. Validity of messages from quadriplegic persons with cerebral palsy. *American Journal on Mental Retardation*, v. 94, n.1, p. 49-52, 1989.

SCOLLON, R. *Conversations with a one year old*. Honolulu: University of Hawaii Press, 1976.

SÉNÉCHAL, M.; LeFÉVRE, J. Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child Development*, v. 73, n. 2, p. 445-460, 2002.

SILVA, M. E.; FACHIN, G. R. B. Leitura para portadores de deficiência com necessidades especiais: relato de uma experiência. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, v. 7, n. 1, p. 148-156, 2002.

SMITH, M. The medium or the message: A study of speaking children using communication boards. In: von TETZCHENER, S.; JENSEN, M. H. (Ed.). *Augmentative and Alternative Communication: European perspectives*. London: Whurr, 1996, p. 119-136.

SOTO, G. Multi-unit utterances and syntax in graphic communication. In: BJÖRCK-AKESSON, E.; LINDSAY, P. (Ed.). *Communication... naturally: Theoretical and methodological issues in augmentative and alternative communication*. Västerås, Sweden: Mätlardalen University Press, 1997. p. 26-32.

_____. Multi-unit utterances and syntax in graphic symbols communication. In: BIENNIAL RESEARCH SYMPOSIUM OF THE INTERNATIONAL SOCIETY FOR AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION, 4, 1996, Vancouver. *Proceedings...* Vancouver: ISAAC, aug., 1996.

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.; TORO-ZAMBRANA, W. Investigation of Blissymbol use from a language research paradigm. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 11, p. 118-130, 1995.

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.

SUTTON, A. Language acquisition theory and research: Implications for AAC. In: BIENNIAL RESEARCH SYMPOSIUM OF THE INTERNATIONAL SOCIETY FOR AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION, 4, 1996, Vancouver. *Proceedings...* Vancouver: ISAAC, aug., 1996.

_____. The social-verbal competence of AAC users. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 5, p. 150-169, 1989.

SUTTON et al. Relative clause sentence production using augmentative and alternative communication systems. *Applied Psycholinguistics*, v. 21, p. 473-486, 2000.

SUTTON, A.; GALLAGHER, T. Verb class distinctions and AAC language-encoding limitations. *Journal of Speech and Hearing Research*, v. 36, p. 1216-1226, 1993.

SUTTON, A.; MORFORD, J. Picture board use in speaking children: The role of modality. In: Annual convention of the American-Speech-Language-Hearing Association, 1995, Orlando. *Proceedings...* Orlando: ASHA, dec., 1995.

SUTTON, A.; MORFORD, J. P.; GALLAGHER, T. M. Production and comprehension of graphic symbol utterances expressing complex propositions by adults who use augmentative and alternative communication systems. *Applied Psycholinguistics*, v. 25, p. 349-371, 2004.

SUTTON, A.; SOTO, G.; BLOCKBERGER, S. Grammatical issues in graphic symbol communication. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 18, p. 134-141, 2002.

TABITH, A. J. Distúrbios da comunicação. In: _____. *Foniatría: disfonias, fissuras labiopalatais, paralisia cerebral*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1980. p. 55-76.

TELFORD, C. W.; SAWREY, J. M. *O indivíduo excepcional*. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

TERZI, S. B. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas: Pontes, 1995.

UDWIN, O.; YULE, W. Augmentative communication systems taught to cerebral palsied children: a longitudinal study. The acquisition of the signs and symbols, and syntactic aspects of their use over time. *British Journal of Communication Disorders*, v. 25, p. 295-309, 1990.

UVERANT, S. Symptomatology of communicative disorders in cerebral palsy. *Acta Paediatrics*, v. 83, n. 7, p. 728-772, 1998.

VALDEZ-MENCHACA, M. C.; WHITEHURST, G. J. Accelerating language development through picture book reading: a systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology*, v. 28, p. 1106-1114, 1992.

van BALKOM, H.; WELLE DONKER-GIMBRÈRE, M. A psycholinguistic approach to graphic language use. In: von TETZCHNER, S.; JENSEN, M. (Ed.). *Augmentative and Alternative Communication: European perspectives*. London: Whurr, 1996, p. 153-170.

von TETZCHNER, S. Enunciado de múltiplos símbolos no desenvolvimento da linguagem gráfica. 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. 171-201.

_____. *Introduction to Augmentative and Alternative Communication*. 2. ed. London: Whurr, 2000.

von TETZCHNER, S.; GROVE, N. The development of alternative language forms. In: _____. (Ed.). *Augmentative and Alternative Communication Developmental Issues*. London: Whurr, 2003. p. 1-37.

von TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. *Introduction to sign teaching and the use of communication aids*. London: Whurr, 1992.

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

_____. Competências de conversação. In: _____. (Ed.). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 235-259.

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: Whurr, 2003. p. 256-271.

WEITZ, C.; DEXTER, M.; MOORE, J. AAC and children with developmental disabilities. In: GLENNEN, S.; DeCOSTE, D. C. (Ed.). *The Handbook of Augmentative and Alternative Communication*. San Diego: Singular Publishing Group, 1997. p. 395-431.

WELLS, G. *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. 5. ed. New Hampshire: Heinemann Portsmouth, 1986.

WHITEHURST, G. J. et al. Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, v. 24, p. 552-559, 1988.

WILLIAMS, M. Words + outstanding consumer. Lecture presented at ISAAC' 96. *The ISAAC Bulletin*, n. 45, p. 1-8, 1996.

ZAPATA, A. B. A comunicação como fator relevante para a viabilização da inclusão. *Temas sobre Desenvolvimento*, v. 10, n. 58-9, p. 65CE – 68CE, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNO

Prezados pais,

Solicito aos senhores responsáveis pelo menor _____, a autorização para a realização de atividades com leitura de histórias como parte da pesquisa intitulada *Uso de tabuleiro de comunicação alternativa por um aluno com paralisia cerebral nos recontos de histórias*.

O objetivo de realizar as atividades com histórias na escola é para verificar a interferência dos recursos de comunicação alternativa e/ou suplementar nas atividades escolares, principalmente nas histórias, ou seja, no momento dos recontos das histórias trabalhadas pelo professor utilizadas com os alunos não falantes. Desta forma, poderemos detectar as facilidades e/ou dificuldades encontradas pelo aluno e nortear o trabalho do professor com aluno não falante. Se ao final das atividades for detectada qualquer alteração nos procedimentos realizados, a família será orientada a respeito, assim com a criança receberá os devidos encaminhamentos.

Fica assegurado à criança deixar o processo de realização das atividades em qualquer fase, sem prejuízo de seu atendimento no serviço especializado (CEES – Centro de Estudos da Educação e da Saúde / Unesp de Marília) ou na escola, assim como a não identificação da mesma pelo nome.

Esclarecemos, ainda, que durante as atividades realizadas com os livros não será utilizado nenhum procedimento que prejudique a saúde física ou mental da criança.

Eu, _____, RG nº _____, responsável pelo(a) menor _____, autorizo sua participação na intitulada *Uso de tabuleiro de comunicação alternativa por um aluno com paralisia cerebral nos recontos de histórias*. Autorizo, também, a realização de filmagens, gravações e fotos que poderão ser necessárias durante o processo de realização do trabalho.

Autorizo,

Data: ____/____/____

Responsável

Nome da criança

Certas de poder contar com sua autorização, eu (Fabíola B. Muniz) e a Dra. Débora Deliberato estamos à sua disposição para eventuais dúvidas e esclarecimentos, por meio do telefone 3402-1331.

Dra. Débora Deliberato – C.R.Fa. nº 3458 – Docente do Departamento de Educação Especial /UNESP Marília e orientadora desta pesquisa.

Fabíola B. Muniz – mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília.

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORA

Eu, _____,
 RG nº _____, professor(a) responsável pela classe especial da E.E. “Bento de Abreu Sampaio Vidal”, concordo em participar da pesquisa intitulada *Uso de tabuleiro de comunicação alternativa por um aluno com paralisia cerebral nos recontos de histórias*, cujo objetivo é verificar a interferência dos recursos de comunicação alternativa e/ou suplementar no momento dos recontos das histórias trabalhadas pelo professor. Autorizo, também, a realização de filmagens, gravações e fotos que poderão ser necessárias durante o processo de realização do trabalho.

Autorizo,

Data: ____/____/____

Responsável

Nome da criança

Certas de poder contar com sua autorização, eu (Fabíola B. Muniz) e a Dra. Débora Deliberato estamos à sua disposição para eventuais dúvidas e esclarecimentos, por meio do telefone 3402-1331.

Dra. Débora Deliberato – C.R.Fa. nº 3458 – Docente do Departamento de Educação Especial /UNESP Marília e orientadora desta pesquisa.

Fabíola B. Muniz – mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília.

APÊNDICE C

HISTÓRIAS ADEQUADAS AO CONTEÚDO PEDAGÓGICO DO ALUNO

O COELHINHO CAÇADOR

Certa manhã de inverno, Coelhozinho saiu para caçar lobo com seus amigos. Levava uma espingarda de rolha. Coelhozinho era tão valente que se sentia capaz de caçar o Lobo do bosque e todos os lobos que encontrasse nessa caçada. De repente, todos viram uma sombra que, com certeza, era do lobo. Todos tremeram. O coelho apontou a espingarda para o nariz do lobo, apertou o gatilho e... Bum! Mas a rolha, em vez de ferir o lobo, só lhe fez cócegas e o feroz animal começou a grunhir para eles. Os amigos começaram a correr perseguidos pelo lobo. Correram tanto que conseguiram se esconder num galho de uma árvore. O pato entrou por um oco do tronco e o Lobo quis entrar também, mas não pôde passar. Aproveitando-se disso, os bichos pegaram uma corda e prenderam o rabo do lobo. Puxaram a corda até que o lobo ficasse suspenso no ar. Uns ajudando os outros, amarraram o lobo bem forte e o levaram daquela maneira para a aldeia. O Coelho, o Pato, o Gato e o Bico de Ouro foram recebidos como heróis. O prefeito da aldeia fez uma festa e entregou a cada um dos bichos uma medalha de caça-lobos. Todos ficaram muito felizes!

A RATINHA DA CIDADE E A RATINHA DO CAMPO

Era uma vez, duas ratinhas: Nina e Maria. Nina, a ratinho do campo, vivia no meio de uma plantação de trigo. Maria, sua prima, morava na cidade. Um dia, Nina convidou Maria para almoçar. Maria ficou muito feliz com o convite da prima e as duas se divertiram muito ao correr entre os ramos de papoulas e margaridas. Maria convidou Nina para almoçar na cidade para ela ver como se comia bem lá. Nina adorou o convite e, no dia marcado, foi para a cidade. As duas passearam pela casa inteira, mas foi no armário da cozinha que resolveram almoçar. Lá estava cheio de coisas gostosas: açúcar, biscoito, mel e outras delícias. Começaram a comer e, de repente, um barulho: Bum! Maria puxou Nina pelo braço e a escondeu atrás de um vidro de geléia. – Psiu! É a cozinheira – cochichou Maria. – É melhor sairmos daqui! Nina tremia de medo... As duas foram para o outro armário, em que havia cerejas em calda, doce de leite... - Que maravilha! – gritava Nina entusiasmada. De repente,

algo arranhou a porta do armário e uma pata apareceu. – O que é isso? – perguntou Nina, assustada. – Pata de gato! Depressa, corra senão o gato come a gente! – respondeu Maria. As ratinhas escaparam de novo. Então Nina disse a Maria: - Foi a primeira vez na minha vida que comi frutas e doce de leite, mas detestei levar susto e ficar apavorada a todo instante. Não fique triste comigo, Maria, mas vou voltar para casa. Lá no campo, eu como raízes e trigo, mas vivo sossegada. Até logo, querida prima! Então Nina voltou alegre para casa. Desse dia em diante, viveu feliz no campo pelo resto da vida.

OS MENINOS VOADORES

Peter Pan, o menino que não crescia, estava voando sobre o bosque quando sentiu umas pedrinhas em seu corpo. Olhou para baixo e viu os seus amigos. De repente, distraiu-se e caiu. Ele e seus amigos estavam brincando quando apareceu o índio Olho-de-Falcão, chorando. – O capitão Gancho raptou a minha filha e levou-a para a ilha dele. Todos os dias ele me pede dinheiro e eu tenho que dar, ou ele mata a minha filha – disse o índio. Peter Pan ficou muito bravo e disse: - Fique tranquilo, índio. Salvaremos sua filha! Então Peter Pan, o valente menino, foi se entender com o capitão Gancho. Assim, travou-se uma luta de vida ou morte. O pirata, apesar de não ter uma mão, era ótimo lutador de espada. Mas Peter Pan, que estava do lado da justiça, acabou dando um golpe no bandido, jogando-o no mar e vencendo a luta. Peter Pan foi até a ilha do pirata e pegou a filha do índio. Ela, muito contente, voltou para sua tribo. O índio e Peter Pan viraram grandes amigos e juntos passaram a proteger o bosque de todo mal.

A MARGARIDA FRIORENTA

Era uma vez uma Margarida que morava num jardim. Quando anoitecia, era começava a tremer. Passou uma borboleta azul e perguntou: - Por que você está tremendo? Margarida respondeu: - Frio! – Oh, é horrível sentir frio. Espere um pouco, vou ajudá-la! – comentou a borboleta e saiu voando. Voou para o quarto de Ana Maria. – Psiu! Acorde! Preciso de sua ajuda – disse a borboleta e contou tudo a Ana. Ana levantou-se e foi buscar a Margarida para trazê-la a seu quarto. Plantou-a num vaso e colocou a flor ao lado de sua cama, mas não adiantou, a florzinha continuava tremendo. Ana tirou o casaco de uma boneca, colocou na flor e nada. Margarida continuava tremendo. Então Ana Maria pensou bem e descobriu tudo. A menina deu um beijo na florzinha e ela parou de tremer. As duas dormiram muito bem a noite

toda. No dia seguinte, Ana contou à sua amiga borboleta que a florzinha não tremia de frio, mas por falta de carinho; afinal, ela estava sempre sozinha.

UM GRANDE SUSTO

Carol e Pedro eram irmãos e, todos os dias, acordavam cedo para ir brincar na praia. Certo dia, os dois estavam brincando na areia quando viram um caranguejo. Resolveram correr atrás dele. Correram tanto que nem perceberam que se haviam afastado de casa. De repente, apareceu um cachorro enorme, com uma cara de bravo. Os dois irmãos se assustaram e saíram correndo. Quanto mais eles corriam, mais o cachorro corria atrás deles. Eles ficaram apavorados. Até que Carol, de tão cansada, acabou caindo no chão e aquele cachorro enorme foi se aproximando dela. Pedro ficou com medo e gritou: - Cuidado Carol! Foi então que o cachorrão chegou bem perto da menina e deu uma lambida no seu rosto. Os dois respiraram aliviados. Ufa! O cachorro só queria brincar. Os irmãos voltaram para casa dando risada do que tinha acontecido.

O CASTELO MISTERIOSO

Era uma vez, dois amigos, Pom, o coelho, e Pam, um porquinho. Eles eram tão amigos que até pareciam irmãos. Certo dia, Pom e Pam herdaram um castelo que diziam ser assombrado. Como os dois amigos não acreditavam em assombrações, resolveram ir morar lá. Quando lá chegaram, a primeira coisa que viram foi um poço, onde havia um bilhete: “Cuidado com o fantasma”. Então, o porquinho falou ao amigo: - Pom, há alguém por aqui que está se fazendo de fantasma. Precisamos ver quem é. – Você tem razão, Pam. Deve ser alguém que não quer que venhamos morar aqui. – Vamos entrar e ver quem está fazendo com essas gracinhas. Os dois amigos, então, resolveram entrar no castelo misterioso. Quando, porém, o porquinho estava entrando, a porta fechou sozinha e prendeu o porquinho. Pam ficou apavorado e gritava para o amigo que queria ir embora dali. Pom não deixou e disse que fantasmas não existiam. – Vamos entrar e comer alguma coisa. Depois iremos procurar quem está fazendo estas brincadeiras de mau gosto. Venha! – disse Pom. E as coisas estranhas continuavam acontecendo... Barulhos, portas batendo, as coisas se moviam sozinhas, as comidas sumiam dos pratos, etc. Pam estava apavorado e só pensava em fugir dali. – Deixe de bobagens! Não existem fantasmas! Deve ser alguém que não quer que venhamos morar aqui! – Existem sim! – disse uma voz. – Eu sou o fantasma deste castelo. Vivo aqui há cem anos e vocês tiraram

meu sossego. – Vão embora! Se vocês ficarem, eu os assustarei a todo instante. O coelho, muito esperto, foi para trás do fantasma e lhe pôs fogo na roupa. E, assim, o lobo saiu correndo, deixando cair a sua roupa de fantasma e jogou-se de cabeça no poço. Enquanto isso, os dois amigos riram da lição que o falso fantasma tinha levado. Assim, os dois amigos ficaram morando no castelo e foram muito felizes.

A ABELHA E O MEL

A abelha Melina vivia numa adocicada colméia. Um dia, sua mãe, a abelha rainha, mandou Melina buscar néctar para a produção do mel. Melina voou para retirar aquele líquido açucarado que fica bem lá no fundo do cálice das flores. A abelhinha, vendo uma flor, mergulhou bem fundo e, com sua língua comprida, sugou as doces gotinhas. Em seguida, guardou o néctar nos favos da colméia e tapou-os com cera para o líquido amadurecer. Assim é que Melina faz essa doce gota dourada que é o mel.

O ANIVERSÁRIO

O ratinho Pingo saiu correndo por toda a floresta perguntando: - Quem faz aniversário hoje? Ninguém sabia, ninguém respondia. Novamente ele perguntou: - Quem nasceu num dia de chuva e faz três anos hoje? Logo todos lembraram: - A nossa árvore! Os bichos da floresta queriam comemorar e convidaram todo mundo para uma festa. Todos ajudaram a organizar: limpavam as folhas da árvore, penduraram enfeites, prepararam lanches. Eles cantaram, cantaram, até a lua chegar. Eles queriam deixar a árvore bem contente. Pingo disse a todos: - Se ela pudesse, ela iria sorrir. No dia seguinte, uma grande surpresa. Pingo gritou a todos: - Vejam! A árvore sorriu do jeito dela e está toda florida.

TUCA, VOVÓ E GUTO

Vovó saiu de casa e na rua viu um monte de lojas. Ela resolveu entrar numa linda loja de brinquedos. Eram tantas coisas lindas que ela nem conseguia escolher qual levaria. Depois de algum tempo, vovó saiu da loja levando dois pacotes. Ela foi para a casa dos netos. Quando ela chegou, seus netinhos vieram correndo abraçá-la. Vovó deu os pacotes para eles. – Nossa, que legal! É uma pipa – disse Guto. - Que linda! -Guto, olha a minha boneca – disse Tuca. Os dois ficaram tão felizes com os brinquedos que passaram o dia todo brincando. Foi um dia

muito gostoso para Tuca e Guto. A vovó ficou com eles até a hora do jantar e depois voltou para casa mais feliz do que seus netinhos.

O PEIXE PIXOTE

Pixote vivia num lago e estava sempre muito triste. Ele não gostava do lago porque lá era tudo muito escuro, que nem breu. Pixote morria de medo do escuro. Toda hora ele ia até a margem do lago, colocava a cabeça para fora e achava tudo lindo. Pixote queria morar na grama, entre as árvores. Ele ficava um tempo na margem do lago, mas tinha de voltar para a água para respirar para não morrer. Um dia, Pixote estava nadando e olhando os outros peixes. Eles brincavam contentes na águas claras do lago. De repente, ele pensou: - Ué, outros peixes? Águas claras? O que aconteceu? Será que eu vim parar em outro lago, sem saber? O peixe olhava para todo lado e via um monte de coisas novas. Pixote olhou e riu. Cadê o medo? Cadê a escuridão? Ele estava muito contente. De repente, ele descobriu o que tinha acontecido e começou a rir. – Eu sou mesmo um pateta! Ficava nadando para lá e para cá, morrendo de medo do escuro. Lógico! Eu só nadava de olho fechado!

NA ROÇA

Bia e Daniel moravam na roça. Moravam num lugar onde havia vaca e bezerro, cão e gato, galinha e pato. Toda manhã, eles pegavam a vaca no pasto e levavam para o curral. Mas cadê a vaca? A vaca sumiu, mas deixou as marcas das patas no barro. Os meninos seguiram as pegadas na lama. – Corre, Daniel, corre! Lá está a vaca! – fala Bia. Então eles tiveram que pegar o bezerro. Tio Barreto amarrou-o na vaca para tirar o leite e gritou: – Meninos, venham beber o leite fresquinho! – E o bezerro, não vai mamar? – perguntou Daniel. Bia comentou: - Ele só pode mamar depois que o Tio Barreto encher a lata do leite.

A MENINA DORMINHOCA

Tutu era uma menina muito dorminhoca. Naquele dia da viagem, logo cedo, o despertador tocou, mas Tutu não acordou. Sua mãe, D. Zinha, a chamou várias vezes e nada. Tutu não acordou. Sua irmãzinha também tentou acordá-la e nada. As duas, então, resolveram jogar água na Tutu. Jogaram água de um balde e ela permaneceu dormindo. Elas decidiram tirar Tutu da cama e a colocaram no chão, mas a danada não acordou. -Não tem jeito, vamos

preparam uns sanduíches e deixá-la aí dormindo – disseram. De repente, surgiu um cheirinho gostoso vindo do fogão em que D. Zinha preparava uns petiscos para a viagem. Surpresa! Tutu abriu os olhos e disse: - Ué, gente! Está na hora do almoço e vocês nem me chamaram!

O MACACO MEDROSO

O macaco Peteleco era medroso. Ele tinha medo de tudo: dos pássaros, da mata cheia de sombras, das árvores e dos cipós. Vivia sozinho, porque, além de medroso, ele era muito comilão. Enquanto todos estavam brincando, pulando de árvore em árvore, Peteleco estava comendo, comendo, comendo... Peteleco comia na hora de brincar, comia na hora de comer e comia na hora de dormir. Ele era um macaco gorducho e preguiçoso. Um dia, ele se cansou de ficar sozinho e resolveu juntar-se aos outros macacos. Aos poucos, Peteleco perdia o medo e começou a pular de árvore em árvore. Os outros macacos ficaram surpresos com a mudança de Peteleco e deram a maior força para ele continuar. De tanto exercício, Peteleco emagreceu e virou mais um macaco sapeca no meio da macacada.

A GALINHA DE PERUCA

Ari era uma galinha que morava no mato. Um dia, Ari pegou uma vareta e cutucou o buraco de um toco que estava em sua frente. De lá ela tirou uma peruca amarela e colocou-a. A peruca tapou a cabeça de Ari e, sem enxergar, ela caiu no buraco do toco. O pássaro Juca viu uma figura de peruca no toco e pulou de medo. Ele saiu voando e contou para todos os bichos da mata que vira uma fera perigosa. Ari conseguiu sair do toco e percebeu que todos a olhavam com medo. Então ela bateu suas asas, balançou seu rabo, mas todos ficaram apavorados e saíram correndo. Até o urubu xerife, que tinha fama de corajoso, correu de medo quando viu a fera amarela. Ari divertiu-se muito, assustando todos os bichos. Quando ela balançou o rabo de novo, a peruca caiu da sua cabeça. A bicharada toda ficou furiosa com Ari e, dessa vez, ela saiu correndo deles.

AS AVENTURAS DA RATINHA

Era uma vez uma ratinha muito curiosa que morava com sua família no campo de trigo. Um dia, ela achou uma bola enorme e bonita. A ratinha quis pegá-la, mas a bola foi rolando e sumiu no pé de uma árvore enorme. A ratinha correu atrás da bola e enfiou o focinho no

buraco da árvore. Viu uma escadinha que descia para o fundo da terra. A ratinha desceu a escada e deparou-se com uma porta aberta e com um homenzinho muito estranho. A bola tinha rolado até os pés dele. – Você é minha prisioneira! – disse o homenzinho. – Posso saber por quê? – perguntou a ratinha, indignada. – Porque você quis roubar minha bola – respondeu o homenzinho. – Eu a encontrei no campo, portanto ela é minha! – retrucou a ratinha. O homenzinho, já bravo, disse: - Se você quiser a bola, terá de trabalhar para ganhá-la! A ratinha queria-a muito e, por isso, resolveu fazer o que o homenzinho estava mandando. Começou a arrumar toda a casa. Assim que virou as costas, o homenzinho escondeu a bola. Certa manhã, ele saiu de casa com tanta pressa que se esqueceu de trancar a porta e deixou a chave na fechadura. A ratinha, então, resolveu fugir, levando consigo a bola. A ratinha subiu a escada correndo até chegar a sua casa. Sua família ficou muito feliz com sua volta. A ratinha contou toda a história para eles. De repente, ela deixou a bola cair no chão e, clique, ela se abriu. Dentro dela havia um lindo colar de pedras preciosas que ficou uma beleza no pescoço da ratinha. Ela passou a andar com o colar o dia inteiro, mas todas as noites o guardava dentro da bola.

O SONHO DA VACA

A vaca Tec estava muito cansada e deitou-se para descansar; dormiu bem depressa e começou a sonhar. No sonho, havia uma linha comprida solta no ar. Tec subiu na linha e, de repente, teve vontade de dançar. Como não havia nenhuma música, a vaca se pôs a cantar e dançar sem parar. Aí o sonho mudou, a vaca rodopiou em cima de uma montanha branquinha que nem farinha, depois tomou banho em uma banheira bem grande. Saiu do banho e continuou dançando, rodopiando e vendo um monte de coisas estranhas. Viu uma porquinha vestida de cozinheira, um macaco de marinheiro. Tudo foi diminuindo de tamanho, diminuindo, diminuindo, até que sumiram e Tec ficou sozinha dançando e rodopiando dependurada na linha. Plec! A linha arrebentou! A vaca, muito assustada, caiu toda esparramada e o sonho acabou. Tec acordou sem entender nada do sonho maluco. Levantou devagarzinho, rindo. Saiu bem espreitada e foi para o pasto com as outras vacas.

APÊNDICE D

PARTE DO MATERIAL ENVIADO AOS JUÍZES

CARTA EXPLICATIVA

Estou realizando uma pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – campus de Marília/SP, intitulada: *Caracterização dos enunciados de um aluno não-falante com paralisia cerebral durante o reconto de histórias com e sem o tabuleiro de comunicação suplementar*, cujo objetivo é caracterizar os enunciados de recontos de histórias de um aluno não-falante, com paralisia cerebral, com e sem a utilização de seu tabuleiro de comunicação suplementar. Assim, a preocupação desta pesquisa é entender a forma, a estrutura e a organização dos enunciados de um indivíduo não-falante, usuário de recurso de comunicação suplementar e alternativa, a fim de que se possa pensar em estratégias e recursos pedagógicos que possibilitem tanto este, como demais alunos nesta mesma situação, participar de modo efetivo e ampliar sua produção de texto, em suas diferentes modalidades.

A coleta de dados fundamentou-se na contagem, pela professora do aluno, na sala de aula, de 20 histórias selecionadas e com conteúdo adequado ao perfil acadêmico e lingüístico do aluno. Após a leitura do texto apropriado, o aluno, que só tinha acesso auditivo à história, era solicitado a recontá-la sem a utilização de seu tabuleiro de comunicação suplementar e, em seguida, outra história deveria ser recontada, porém, com o auxílio seu tabuleiro, que continha símbolos gráficos do *Picture Communication Symbols – P.C.S.*. No encontro seguinte, uma nova história era contada e o aluno deveria recontá-la com o tabuleiro; em seguida, a segunda história deveria ser recontada, sem o auxílio do tabuleiro. Assim, o reconto ocorria de modo recorrente à forma do último reconto, obedecendo à ordem inversa, seqüencialmente.

Os procedimentos foram registrados por meio da filmagem, com a utilização de duas filmadoras, em dois focos, sendo o primeiro, na interação entre o aluno e a professora e o outro, no tabuleiro de comunicação do aluno, além da utilização do registro contínuo. Foi padronizado que as informações provenientes do primeiro foco seriam apresentadas em modo normal enquanto aquelas derivadas do segundo foco seriam apresentadas em negrito e as originárias do caderno de registro seriam apresentadas em itálico. Além disso, as informações

entre parêntesis corresponderiam à intenção do enunciado do aluno e os dados entre colchetes corresponderiam ao significado implícito a esse enunciado.

Esta pesquisa está em fase de análise de dados, por meio da apreciação de conteúdo, seguindo a estratégia de categorização de Bardin (2004). Dessa forma, definiram-se como unidade de análise os enunciados apresentados pelo aluno durante os recontos de história com e sem seu tabuleiro de comunicação; o *enunciado* foi definido como o conjunto de elementos lingüísticos e não-lingüísticos que, naquela ocasião, trouxe um sentido lingüístico. A partir dessa unidade de análise, foram estabelecidas as seguintes categorias e subcategorias:

1. **Apoio do contexto:** sentido implícito nos elementos dos enunciados que teriam sentido em função do meio ou contexto do reconto propriamente dito. O sentido implícito à: 1) Intenção: significado propriamente dito dos elementos lingüísticos e/ou não-lingüísticos expressos pelo aluno em seus enunciados; 2) Versão: significado lingüístico implícito na estrutura de todos os elementos utilizados, trazendo à tona o sentido lingüístico do enunciado do aluno.
2. **Modalidades expressivas dos enunciados:** formas de expressão comunicativa utilizadas nos enunciados, de forma isolada e/ou associada em relação direta ou inversa. Definição das formas de expressão: a) Gesto representativo: movimento com as mãos que represente algo que se quer dizer; b) Gesto indicativo: movimento com as mãos que indique algo que se quer dizer; c) Vocalização: emissão de sons isolados e/ou associados que, em função da prosódia, signifiquem algo que se quer dizer; d) Símbolo gráfico: desenho ou figura que represente algo que se quer dizer; e) Olhar: direcionar dos olhos para algo que se quer dizer; f) Sorriso: risada sem ruído ou esboço de sorriso.
3. **Extensão dos enunciados:** número de elementos que compõem os enunciados, determinando sentenças verticais (compostas por apenas um elemento) e sentenças horizontais (compostas por mais de dois elementos relacionados entre si). Tipos: a) 1 elemento; b) 2 a 3 elementos; c) 4 a 5 elementos; d) 6 ou mais elementos.
4. **Organização sintática dos enunciados:** em Sujeito - S, Verbo - V e Objeto - O, isolados, determinando sentenças verticais; e associados em relação direta ou indireta,

determinando sentenças horizontais. Definição dos constituintes sintáticos: S) Sujeito: termo da oração a respeito do qual se enuncia alguma coisa; V) Verbo: palavra que designa ação, estado, fenômeno, qualidade ou existência de pessoa, animal ou coisa; O) Objeto: palavra ou expressão que completa o sentido de outra ou que integra a significação do verbo.

5. **Morfologia dos elementos dos enunciados:** classes gramaticais de vocábulos expressos nos enunciados, de modo isolado, em sentenças verticais, ou associados, em sentenças horizontais: Definição das classes gramaticais de vocábulos: a) Substantivo: palavra que nomeia pessoas, objetos, animais e lugares; b) Verbo: palavra que designa uma ação, um estado ou um fenômeno da natureza; c) Artigo: palavra que acrescenta ao substantivo uma idéia definida ou indefinida; d) Adjetivo: palavra que indica a qualidade de pessoas, objetos, animais e lugares; e) Numeral: palavra que indica quantidade, ordem, multiplicação, fração ou período; f) Advérbio: palavra que se refere ao verbo, indicando as circunstâncias da ação, estado ou fenômeno da natureza; g) Preposição: palavra que liga duas palavras entre si.

O conteúdo deste material apresenta exemplos de enunciados para cada categoria e subcategoria pretendidas, em duas situações: com e sem o tabuleiro, ou seja, serão apresentados enunciados representativos do reconto de oito histórias pelo participante, sendo quatro em que foi utilizado o tabuleiro de comunicação suplementar e quatro em que este não foi disponibilizado. Gostaria que fossem lidos atentamente os exemplares de cada categoria e subcategoria, para que sejam assinalados com um “X”, se houver concordância total, parcial ou discordância quanto a fazerem parte da categoria selecionada. Nesse último caso, indicar o(s) motivo(s).

Desde já, agradeço pela atenção e colaboração.

Nathália Silveira da Guarda (mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC – UNESP/Marília)

Dra. Débora Deliberato (orientadora)

EXEMPLARES DE ENUNCIADOS EM CADA HISTÓRIA

A. COM O TABULEIRO

1. Apoio do contexto (intenção e versão)

Ex.

RATO + DAR ADEUS + DAR ADEUS + FOI EMBORA + CASA + EMBORA = **aponta o símbolo gráfico de rato** e faz gesto com a mão balançando-a (*indicando adeus*)... repete o gesto com a mão... emitindo os sons não articulados /ãh/ /ããã/ prolongados, variando a entonação... folheia a pasta e **aponta o símbolo gráfico de casa...** emitindo o som não articulado /ôah/... (H2) → [a (ratinha deu adeus) e (foi embora) para (casa), (foi embora)].

() **Concordo** () **Concordo Parcialmente** () **Discordo**

Comentários: _____

2. Modalidades expressivas dos enunciados

Ex.

GATO + PEGAR + RATA + RATO + DOIS = **aponta o símbolo gráfico de gato...** faz um gesto com a mão aberta (*indicando pegar*) emitindo um som não articulado /ãhã/... **aponta o símbolo gráfico de rato** e mostra o número dois com os dedos... (H2) → símbolo gráfico + gesto representativo + vocalização + símbolo gráfico + gesto indicativo.

() **Concordo** () **Concordo Parcialmente** () **Discordo**

Comentários: _____

3. Extensão dos enunciados

3.1) 1 elemento

Ex.

CORRER = faz gesto balançando as mãos para frente... (H1).

() **Concordo** () **Concordo Parcialmente** () **Discordo**

Comentários: _____

3.2) 2 a 3 elementos

Ex. 1:

GATO + BATER = **aponta o símbolo gráfico de gato...** faz o gesto com a mão fechando-a (*indicando bater*)... (H2).

() **Concordo** () **Concordo Parcialmente** () **Discordo**

Comentários: _____

Ex. 2:

SAIR + SAIR + HOMEM = *aponta a porta da sala...* repete o *gesto indicando para a porta...* **aponta o símbolo gráfico de homem...** (H3).

() **Concordo** () **Concordo Parcialmente** () **Discordo**

Comentários: _____

3.3) 4 a 5 elementos

Ex. 1:

CASA + PEGAR + EM CIMA + PETER PAN = **aponta o símbolo gráfico de casa...** encosta a mão na professora olhando para cima... emite o som não articulado /ãhã/... (H3).

() **Concordo** () **Concordo Parcialmente** () **Discordo**

Comentários: _____

Ex. 2:

VIRAR + BONECO PRETO + FANTASMA + BONECO PRETO + FANTASMA = faz o gesto com a mão para baixo (*virando*)... **aponta o símbolo gráfico de um boneco preto...** estendendo os dois braços para frente... **aponta o mesmo símbolo gráfico de um boneco preto** e repete o gesto dos braços estendidos para frente... (H6).

() **Concordo** () **Concordo Parcialmente** () **Discordo**

Comentários: _____

3.4) 6 ou mais elementos**Ex. 1:**

LUTAR + PETER PAN + ZANGADO + BRAVO + MENINO + LUTAR = fecha a mão na frente do corpo e emite um som não articulado /ãhã/ prolongado... **aponta o símbolo gráfico de zangado...** **aponta o símbolo gráfico de bravo...** **aponta o símbolo gráfico de menino** e fecha a mão na frente do corpo... (H3).

() **Concordo** () **Concordo Parcialmente** () **Discordo**

Comentários: _____

Ex. 2:

PEQUENO + VOAR + RAINHA + CASA + VOAR + FLOR + VOMITAR + REDONDO + VOMITAR + FLOR + VOMITAR = coloca a mão estendida na horizontal... faz o gesto deslocando a mão aberta no ar... **aponta o símbolo gráfico de rainha...** **aponta o símbolo gráfico de casa...** faz o gesto deslocando a mão aberta no ar e depois **aponta o símbolo gráfico de flor...** **aponta o símbolo gráfico de vomitar** e *desenha um círculo com o dedo na mesa...* **aponta o símbolo gráfico de vomitar** e emite o som /ôhõ/ não articulados... **aponta novamente o símbolo gráfico de vomitar...** (H7).

() **Concordo** () **Concordo Parcialmente** () **Discordo**

Comentários: _____

4. Organização sintática dos enunciados

Ex.:

MENINO + RÁPIDO + CORRER + MACHUCAR + AMIGOS + AMIGOS + PEGAR =
aponta o símbolo gráfico de menino... faz o gesto de girar o braço na frente do corpo...
aponta o símbolo gráfico de correr (*indicando voar*)... **aponta o símbolo gráfico de machucar...**
aponta o símbolo gráfico de amigos... **aponta o símbolo gráfico de amigos** e estende o braço esquerdo sobre a cabeça... (H3) → [o (menino) Peter Pan (voou) para (pegar) uma (amiga em perigo)] → sujeito + verbo + objeto + verbo.

() **Concordo** () **Concordo Parcialmente** () **Discordo**

Comentários: _____

5. Morfologia dos elementos dos enunciados

Ex.:

PENSAR + RATO + TRISTE + RATO + IR EMBORA + TRISTE + RATO = coloca a mão fechada na cabeça, perto da orelha esquerda... **aponta o símbolo gráfico de rato...** **aponta o símbolo gráfico de triste...** **aponta o símbolo gráfico de rato...** faz um gesto balançando a mão aberta (*indicando adeus*)... **aponta o símbolo gráfico de triste...** **aponta o símbolo gráfico de rato...** (H2) → [a (ratinha triste pensou) em (ir embora), a (ratinha triste)] → verbo + substantivo + adjetivo + substantivo + verbo + advérbio + adjetivo + substantivo.

() **Concordo** () **Concordo Parcialmente** () **Discordo**

Comentários: _____

B. SEM O TABULEIRO

1. Apoio do contexto (intenção e versão)

Ex.:

ORELHA + ANIMAL + ORELHA + ORELHA + ORELHA + EM CIMA DA CABEÇA + SAIR + COELHO + SAIU PRA CAÇAR + SAIR = ergue as mãos emitindo um som não articulado /ahãã/ prolongado variando a entonação... faz o gesto de colocar a mão ao lado da cabeça... emite som não articulado /ãhãã/ e faz o gesto de colocar a mão ao lado da cabeça... põe a mão sobre a cabeça... faz *gesto indicando para a porta emitindo sons não articulados /ãhãã/*... emite os sons /ãhã/ /ã/ ãã/ em sequência, variando a entonação... *aponta para a porta*... (H1) → [o (coelho saiu para caçar)].

() **Concordo** () **Concordo Parcialmente** () **Discordo**

Comentários: _____

2. Modalidades expressivas dos enunciados

Ex.:

ARMA + TIRO + ARMA = faz um gesto com a mão indicando uma arma... emite o som /ãh//... com entonação de disparo da arma... emite som não articulado /ãhã/... (H1) → gesto representativo + vocalização + vocalização.

() **Concordo** () **Concordo Parcialmente** () **Discordo**

Comentários: _____

3. Extensão dos enunciados

3.1) 1 elemento

Ex.:

SUBIR = olha para cima (H1).

() **Concordo** () **Concordo Parcialmente** () **Discordo**

Comentários: _____

3.2) 2 a 3 elementos

Ex. 1:

CACHORRO + CRIANÇAS = emite o som /au au/ com distorção e estende a mão na horizontal com o chão (*indicando crianças*)... (H5).

() **Concordo** () **Concordo Parcialmente** () **Discordo**

Comentários: _____

Ex. 2:

ARMA + TIRO + ARMA = faz um gesto com a mão indicando uma arma... emite o som /ãh//... com entonação de disparo da arma... emite som não articulado /ãhã/... (H1).

() **Concordo** () **Concordo Parcialmente** () **Discordo**

Comentários: _____

3.3) 4 a 5 elementos

Ex. 1:

SOBRE A MESA + FLOR + MARGARIDA + COM FRIO = olha para a mesa e emite um som não articulado /ãhâ/... emite o som não articulado /ãhâ/... emite /ãhããã/ e faz o gesto de cruzar os braços na frente do corpo... (H4).

() **Concordo** () **Concordo Parcialmente** () **Discordo**

Comentários: _____

Ex. 2:

FLOR + COM FRIO + TETO + LÁ FORA + FRIO = emite o som /ãhm/... cruza os braços na frente do corpo... olha para cima e *aponta para a porta*... cruza os braços na frente do corpo... (H4).

() **Concordo** () **Concordo Parcialmente** () **Discordo**

Comentários: _____

3.4) 6 ou mais elementos

Ex. 1:

TIRAR DE FORA + MENINA + VASO DE FLOR + VASO DE FLOR + FLOR + VASO + TIRAR = faz gesto deslocando a mão na horizontal e emitindo sons não articulados /ãhãã/ com entonação variada... olha para a sala... depois coloca a mão aberta na horizontal sob a mesa... abaixa a mão e depois repete o gesto emitindo sons /ãh/... *movimenta a mão em círculo e indica a porta...* (H4).

() **Concordo** () **Concordo Parcialmente** () **Discordo**

Comentários: _____

Ex. 2:

CRIANÇA + DOIS + CRIANÇAS + CHÃO + LÁ FORA + CARANGUEJO + VER + CARANGUEJO + QUE ANDA PARA TRÁS + QUE CAPTURA = emite som não articulado /ãhãã/... *indica o número dois com o dedo e repete o gesto de colocar a mão na horizontal...* emite o som /ãum/... *indica a porta...* *aproxima as duas mãos em cima da mesa e olha para as mãos...* emite o som /ãmamãah/... *encosta a lateral da mão direita na mesa deslocando-a para trás...* *em seguida...* *com a mão esquerda segura a mão da professora...* (H5).

() **Concordo** () **Concordo Parcialmente** () **Discordo**

Comentários: _____

4. Organização sintática dos enunciados

Ex.:

ORELHA + ANIMAL + ORELHA + ORELHA + ORELHA + EM CIMA DA CABEÇA + SAIR + COELHO + SAIU PRA CAÇAR + SAIR = ergue as mãos emitindo um som não articulado /ahãã/ prolongado variando a entonação... faz o gesto de colocar a mão ao lado da cabeça... emite som não articulado /ãhãã/ e faz o gesto de colocar a mão ao lado da cabeça... põe a mão sobre a cabeça... faz *gesto indicando para a porta emitindo sons não articulados /ãhãã/*... emite os sons /ãhã/ /ã/ ãã/ em sequência, variando a entonação... *aponta para a porta*... (H1) → [o (coelho saiu para caçar)] → sujeito + verbo + sujeito + verbo

() **Concordo** () **Concordo Parcialmente** () **Discordo**

Comentários: _____

5. Morfologia dos elementos dos enunciados

Ex.:

APARECER + TETO + LUA + LUA + LUA + LUA + LUA + TETO + LUA + LUA = emite os sons não articulados /ãããã/ e *aponta para os enfeites no teto*... emite o som /ua/ e desenha um semi-círculo na mesa... desenha novamente o semi-círculo emitindo o som /ua/... desenha o semi-círculo na mesa e *aponta para o teto* e emite o som /ua/... emite o som /ua/... (H8) → [até a (lua aparecer) no (céu)] → verbo + advérbio + substantivo + adjetivo + adjetivo + substantivo + adjetivo + advérbio + substantivo + substantivo.

() **Concordo** () **Concordo Parcialmente** () **Discordo**

Comentários: _____

ANEXOS

ANEXO A

PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Título do Projeto: Uso de tabuleiro de comunicação alternativa por um aluno com paralisia cerebral nos recontos de histórias

Autor(a): Fabíola Beppu Muniz

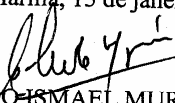
Co-autor(a): Débora Deliberato

Observação: Projeto de pesquisa a ser desenvolvido no Mestrado junto ao Programam de Pós-Graduação em Educação

PARECER

Tendo em vista o parecer favorável exarado pelo parecerista, e considerando que a documentação atende aos requisitos preconizados pela Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, bem como o Termo de Consentimento Esclarecido encontra-se minuciosamente elaborado e em linguagem acessível de modo a cumprir plenamente a função a que se destina, este Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião ordinária de 14 de janeiro de 2004, deliberou pela aprovação do referido expediente, sobre protocolo nº 1885/2003.

Marília, 15 de janeiro de 2004.


EDUARDO ISMAEL MURGUIA MARAÑON
Vice-Presidente do Comitê Permanente de Ética na Pesquisa

Nome do Dirigente da Instituição: MARIA CANDIDA SOARES DEL MASSO

Assinatura:

