

Fabiola Beppu Muntz

ANEXO AO PROCESSO Nº 501/2002 – CM

DEFESA DE DISSERTAÇÃO/MESTRADO: 27/04/2004

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Narrativa de um Aluno com Paralisia
Cerebral Por Meio do Uso de Recursos
e Estratégias de Comunicação
Suplementar**

**Marília
2004**





UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Filosofia e Ciências

FABÍOLA BEPPU MUNIZ

NARRATIVA DE UM ALUNO COM PARALISIA
CEREBRAL POR MEIO DO USO DE RECURSOS
E ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO

NARRATIVA DE UM ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL POR MEIO DO USO DE RECURSOS E ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR

Marília - SP
2004

FABÍOLA BEPPU MUNIZ

NARRATIVA DE UM ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL POR MEIO DO USO DE RECURSOS E ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR

1410001604



Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Marília, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Especial.

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

Marília – SP
2004



Nº cham. 616.836
m 966 nNº Tombo 1604Aquisição DPreço R\$ 5,00Data 10/11/04Procedi. autor

- Análise do discurso narrativo
 - Paralisia cerebral nas crianças
 - Comunicação e expressão
 - Educação especial
- 106 p. tabs e gráfin



Fabíola Beppu Muniz

**NARRATIVA DE UM ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL POR MEIO DO USO
DE RECURSOS E ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Marília, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Especial.

Orientadora: Profª. Drª. Débora Deliberato.

Data de aprovação: 27/04/2004.

BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Drª. Débora Deliberato
Profª. do Departamento de Educação Especial, Fac. de Filosofia e Ciências
Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília/SP

Membro Titular: Drª. Rita de Cássia Tibério Araújo
Profª. do Departamento de Educação Especial, Fac. de Filosofia e Ciências
Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília/ SP

Membro Titular: Drª. Dionísia Aparecida Cusin Lamônica
Profª. do Departamento de Fonoaudiologia, Fac. de Odontologia de Bauru
Universidade de São Paulo – FOB/USP-SP

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



AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar à Deus que nos deu o dom da vida, e a todos que passaram pela minha vida. Obrigada!

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos à Profª. Drª. Débora Deliberato, que é para mim, um exemplo de profissional competente e dedicado, com quem aprendi muito e tive a felicidade de ter como orientadora. Muito obrigada!

Agradeço à Profª. Drª. Rita de Cássia Tibério Araiço pela participação na banca examinadora.

Agradeço à Profª. Drª. Dionisia Aparecida Cusin Lamônica, pelo apoio e participação neste trabalho e participação na banca examinadora.

Agradeço ao Prof. Dr. Eduardo José Manzini, pelo apoio e participação neste trabalho e participação na banca de qualificação.

Agradeço aos membros do Grupo de Pesquisa "Deficiências Físicas e Sensoriais", pela discussão do projeto que resultou neste trabalho.

Aos meus tios Ademir, Luiza, Nelson e Sônia que me apoiaram durante essa jornada não deixando com que eu sentisse tanta saudade de casa e torcendo por cada passo que dei.

Aos meus pais que me apoiaram e compartilharam comigo este sonho e por esta razão tudo que consegui e concretizei ofereço a vocês. Hoje mais do que nunca sinto que sou a continuidade de sua força e brilho. Esta vitória também é de vocês, que de forma muito particular, estiveram sempre presentes. Muito obrigada!

MUNIZ, F. B. **Narrativa de um aluno com paralisia cerebral por meio do uso de recursos e estratégias de comunicação suplementar**. Marília, 107f. 2004. Dissertação (Mestrado – Linha de Pesquisa: Educação Especial) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

Orientador(es): Prof^ª. Dr^ª. Débora Deliberato.

RESUMO

Durante o seu processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem a criança passa por uma etapa fundamental que é a elaboração do discurso narrativo, ou seja, ela, inicialmente, é capaz de contar fatos vivenciados e, posteriormente, consegue narrar histórias, o que amplia os seus mecanismos de interação com o outro. A história é um recurso que pode e deve ser utilizado pelo professor como um instrumento mediador da aprendizagem e da construção da linguagem. Neste sentido, propiciar recursos e procedimentos adaptados que possibilitem a participação dos alunos com paralisia cerebral que apresentam severos distúrbios da fala no contexto de história é tema de dificuldade e discussão. Esse estudo teve como objetivo analisar o uso de recursos e estratégias de comunicação suplementar no reconto de histórias em um aluno com paralisia cerebral que frequenta classe especial para deficientes físicos. Participou dessa pesquisa um aluno de 11 anos de idade com paralisia cerebral com severo distúrbio da expressão oral; sem déficit visual, auditivo e/ou cognitivo. O participante frequenta classe especial e é usuário de um recurso de comunicação suplementar. A coleta de dados ocorreu na Escola Estadual Bento de Abreu, em uma classe especial para deficientes físicos. Foram filmadas vinte histórias recontadas pelo aluno, das quais dez histórias foram recontadas sem a utilização do tabuleiro de comunicação e, dez histórias foram recontadas por meio do tabuleiro de comunicação suplementar. As histórias foram transcritas e a partir das transcrições foram selecionadas as unidades de análise significativas. Os resultados demonstraram que o tabuleiro de comunicação suplementar foi um agente facilitador nos reconto das histórias pelo aluno, uma vez que, o participante foi capaz de finalizar oito das dez histórias recontadas por meio do tabuleiro de comunicação e finalizar quatro histórias das dez recontadas sem a utilização do recurso de comunicação suplementar. Dentre as formas de expressões utilizadas pelo aluno nas situações de reconto estão as seguintes modalidades: expressão verbal, expressão não-verbal e expressão verbal + expressão não verbal. Os resultados obtidos com o presente estudo são indicativos de que o tabuleiro de comunicação alternativa auxiliou o aluno na atividade de recontar histórias, por ter ampliado a compreensão por parte do professor das formas de expressão tanto verbal como não-verbal do aluno.

Palavras-Chave: Discurso Narrativo; Paralisia Cerebral; Comunicação Alternativa.

MUNIZ, F.B. **A student with cerebral paralysis narrative by using supplemental communication strategies and resources.** Marília, 107f. 2004. Dissertação (Mestrado – Linha de Pesquisa: Educação Especial) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

Orientador(es): Prof^ª. Dr^ª. Débora Deliberato

SUMMARY

During the language development and acquisition process, children go through a fundamental stage that is the narrative speech elaboration, in other words, they, firstly, are able to tell experienced facts and, later, they can narrate stories, what extends their interaction mechanisms. Story is a resource that can and must be used by the teacher as a learning and language construction mediator instrument. In this sense, propitiating resources and adapted procedures that enable participation of students who have cerebral paralysis and severe speech disorders in the story context is theme of difficulty and discussion. This study had the goal of analyzing the use of supplemental communication strategies and resources on the retold of stories on a student with cerebral paralysis who attends special classes for handicapped students. An 11-year-old student with cerebral paralysis and severe oral expression disorder participated on this research, with no visual, auditory and/or cognitive deficit. This participant attends a special class and is a user of a supplemental communication resource. The data collection has occurred at the Escola Estadual Bento de Abreu, in a special class for handicapped students. Twenty stories retold by the student were videotaped, where ten of them were retold without the utilization of the communication board, and ten were retold with the supplemental communication board. The stories were transcribed and from the transcriptions, the significant analysis units were selected. The results have demonstrated that the supplemental communication board was a facilitator agent on the retold of the stories by the student, once the participant was able to end eight out of ten stories retold through the communication board and to end four out of ten stories retold without the use of the supplemental communication board resource. Among the expression ways used by the student on the retold situation are the following: verbal expression, non-verbal expression and verbal + non-verbal expression. The results obtained in this study are indications that the alternative communication board has assisted the student on the activity of retelling stories, by having extended the comprehension by the teacher through student's verbal and non-verbal expressions.

Keywords: Narrative Speech; Cerebral Paralysis; Alternative Communication.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diagrama de posicionamento das filmadoras	38
Figura 2 – Fotos do tabuleiro.....	30
Fotos do tabuleiro.....	33
Fotos do tabuleiro.....	34
Fotos do tabuleiro.....	35

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Informações a respeito das realizações do reconto	41
Quadro 2 – Expressões utilizadas para o reconto dos principais elementos do discurso narrativo	43
Quadro 3 – Categorias e subcategorias de expressão durante o reconto	73
Quadro 4 – Tempo da atividade de reconto das histórias com e sem o tabuleiro de comunicação	88

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Categorias de expressões utilizados nos recontos com e sem tabuleiro 76

Gráfico 2 – Expressões utilizadas durante os recontos das 20 histórias com e sem tabuleiro 78

Gráfico 3 – Expressões não verbais utilizadas nos recontos com e sem tabuleiro 81

Gráfico 4 – Uso de gestos indicativos para figuras, pessoas e objetos nos recontos de histórias com e sem tabuleiro 84

Gráfico 5 – Classes Gramaticais das figuras apontadas nos recontos com o tabuleiro 86



SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO	01
1.1 Discurso Narrativo e Paralisia Cerebral	02
1.2 Comunicação Suplementar e Alternativa	18
II OBJETIVO	28
III MATERIAL E MÉTODO	29
3.1 Autorização do Comitê de Ética	29
3.2 Termo de Consentimento Livre e Informado	29
3.3 Critérios de Seleção do Participante	29
3.4 Caracterização do Sujeito	30
3.5 Local	32
3.6 Instrumentos de pesquisa	32
3.7 Procedimentos de coleta.....	36
3.8 Formas de Registro	38
3.9 Procedimentos de Análise	39
IV RESULTADOS E DISCUSSÃO	40
4.1 Resultados e Análise das etapas do Discurso Narrativo	40
4.1.1 Aspectos relacionados aos temas e ações principais	46
4.1.2 Aspectos relacionados aos personagens das histórias	66
4.1.3. Aspectos relacionados ao local, finalização e detalhes das histórias	70
4.2 Resultados e análise das formas de expressão utilizadas durante o relato	72
V CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
VI REFERÊNCIAS	93
VII BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	100
VIII APÊNDICE	102



I - INTRODUÇÃO

A narrativa de histórias pode ser uma estratégia pedagógica utilizada pelo professor como um instrumento mediador no processo de ensino e aprendizagem, e também exerce um papel importante na construção da linguagem. Alunos com paralisia cerebral que apresentam severos distúrbios de expressão oral dificilmente participam das atividades e estratégias envolvendo histórias. Neste sentido, propiciar recursos e procedimentos adaptados que possibilitem a participação destes alunos no contexto de história é tema de interesse e discussão.

A área de comunicação alternativa e suplementar surgiu na década de 60, mas foi nos últimos dez anos que vários profissionais da educação e da reabilitação vêm atuando na busca de recursos e estratégias que possibilitem maior participação dos alunos não falantes nos diferentes contextos escolares e sociais.

Observa-se na literatura nacional uma escassez de publicações relacionadas à utilização de atividades envolvendo histórias com o aluno paralítico cerebral não falante, mesmo para aqueles alunos que já possuem recursos suplementares de comunicação. Neste sentido, buscar analisar procedimentos que viabilizem a participação do aluno nas atividades de histórias e orientar os professores neste processo deve ser tema de preocupação entre os pesquisadores.

O estudo aqui apresentado propõe analisar a narrativa de um aluno com paralisia cerebral não falante, na situação do reconto de histórias com e sem a utilização de um tabuleiro de comunicação suplementar confeccionado com as figuras do PCS (Picture

Communication Symbols) retiradas do programa de computador Boardmaker (JOHNSON, 1994) para propiciar reflexões a respeito da importância dos recursos expressivos adaptados às necessidades de cada aluno e do papel do professor na sua utilização.

1.1 Discurso Narrativo e Paralisia Cerebral

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, conforme afirmou de Lemos (1996).

Perroni (1992) referiu que o processo de desenvolvimento do discurso narrativo em crianças, considerando os fatores relativos à interlocução, que envolvem a representação pela criança de seu interlocutor e de si própria como narradora. Perroni dividiu o desenvolvimento narrativo em três fases, embora argumente que as mesmas não são fixas, porque as crianças podem usar argumentos de mais de uma fase ao mesmo tempo, e que as fases variam conforme a fala do interlocutor. São elas: fase da protonarrativa (2 a 3 anos de idade); fase da narrativa primitiva (3 a 4 anos de idade) e a fase em que a criança constitui-se como narrador (a partir dos 4 anos de idade). Segundo a autora, o valor das histórias, enquanto macroestruturas narrativas, pode ser visto na fase entre 3 e 4 anos de idade das crianças, por meio de observação das formas pelas quais elas construíam as suas narrativas. Descreve em seu estudo que entre os recursos mais eficientes de uma “técnica narrativa primitiva” das crianças, está a chamada “colagem” ou apropriação de parte do conteúdo de uma história, ou seja, a adaptação ou ajuste de construções sintáticas/semânticas da história para a narrativa da criança. Aproveitar um “script” ou esquema pré-existente parece ser realmente uma estratégia narrativa eficiente. Como já apontado por outros autores, os

esquemas de histórias são adquiridos por meio da experiência de ouvir histórias. (MANDLER, 1978).

Segundo Bettelhem (1980), os contos de fadas transportam as crianças para um mundo imaginário e de fantasia. Como toda grande arte, tanto agradam quanto instruem. Sua generalidade especial é que eles o fazem em termos que falam diretamente às crianças.

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entendê-la e despertar sua curiosidade, mas para enriquecer sua vida deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções. Um aspecto muito importante das histórias é a sua contribuição na aquisição da narrativa, sendo que os primeiros passos na evolução do discurso narrativo se dá quando as crianças começam a incorporar em suas narrativas fragmentos do discurso do adulto. (CRONEMBERGER e THOMÉ, 1999)

Com o objetivo de explicar como se desenvolve o discurso narrativo oral na infância, Perroni (1992) fez um acompanhamento longitudinal de duas crianças brasileiras, entre dois e cinco anos de idade. Trata-se de uma pesquisa que enfatiza a origem dialógica do discurso, pois analisou a produção lingüística da criança sem abstrai-la de sua relação com o dizer do outro. Desse modo, levando em consideração a relação interdependente entre o contexto físico em que se dá a interação verbal entre adulto e criança e a interação social, a autora acompanhou o processo de desenvolvimento da narrativa, desde as primeiras interações lingüísticas que a criança estabelece com o adulto até o momento em que ela se assume como narradora autônoma na comunidade lingüística da qual faz parte. Segundo a autora, na fase das narrativas primitivas, a criança constrói, junto com o adulto, técnicas para narrar. As histórias abrem para ela a possibilidade de construir a ficção por meio da linguagem, libertando-a do concreto. O relato, por sua vez, faz com que mantenha um compromisso com a plausibilidade e o caso resulta de uma espécie de cruzamento entre esses

dois tipos de narrativa. Em outras palavras, o caso oferece à criança a oportunidade de operar simultaneamente, com o relato de experiência pessoal e com a história de ficção.

Segundo Nelson (1996) e Labov (1972), narrativas constituem recapitulações de eventos passados, em geral seqüências de experiências pessoais, que constituem uma base importante para o desenvolvimento da linguagem. Com efeito, a arte de se engajar em conversação para narrar fatos passados é fundamental para estabelecer e manter relações de amizade e para desenvolver identidade pessoal.

A despeito de ser um tipo complexo de discurso, a literatura tem demonstrado que a narrativa é a primeira habilidade discursiva adquirida pelas crianças a partir dos dois anos de idade. As histórias assumem grande importância no desenvolvimento do discurso narrativo, pois se apresentam com enredo fixo. É o que ocorre, por exemplo, com as histórias clássicas, em função da invariabilidade de seus conteúdos, apresentam marcas lingüísticas que auxiliam a criança a estruturar suas narrativas. Tais marcas caracterizam a abertura da história (era uma vez), introduzem a ação a ser contada (daí; então; depois) e, além disso, são responsáveis pelo seu fechamento (foram felizes para sempre; acabou a história). Em princípio a criança simplesmente ouve as histórias narradas pelo adulto. Em seguida, ela passa a contá-las e recontá-las em conjunto com o seu interlocutor para, mais tarde, narrá-las com maior independência.

A literatura infantil é um poderoso instrumento de interferência na prática escolar e estimula a liberdade e a criatividade infantil. Contribui vigorosamente para estimular o imaginário da criança, fonte de auto-realização, espaço a ser desenvolvido e preservado, conduzindo-a ao reconhecimento de si própria e da realidade circundante. A convivência lúdica e prazerosa com os textos literários favorece a formação do espírito crítico do leitor, aguça o seu desejo de transformar a realidade, inserindo outras formas de ser e de estar no

mundo. (COUTINHO, 1994).

Segundo Lopes (1997), as histórias lidas para as crianças oferecem uma abertura de possibilidades para o incentivo da leitura devido as características lexicais e gramaticais da língua contida no texto escrito. No momento em que a criança escuta uma história em voz alta pode estar sendo naturalmente exposta ao uso da língua que estimula o desenvolvimento de estratégias de linguagem importantes para seu êxito escolar.

Conforme afirmou Held (1980) a literatura infantil é uma das possibilidades de manutenção da alegria das primeiras experiências com a linguagem e do reencontro com os valores semânticos, afetivos, sonoros, plásticos e emotivos das palavras é a “encantadora loucura” com a qual o “homem dança em todas as coisas”. Se a criança, ao recontar, apresenta certos limites quanto ao tamanho das histórias, número de personagens, eventos e atributos, para somente citar algumas medidas, isto se deve a um determinado estágio cognitivo e lingüístico evidenciado no processo do reconto. (SCLiar-CABRAL e MACHADO-CAMPOS, 1981).

O estudo realizado por Scliar-Cabral (1982) mostra-nos que crianças de 4 a 6 anos de idade têm um grande potencial criativo, tanto em termos de planejamento quanto à execução das histórias e o domínio como receptor participante, das histórias narradas. O conhecimento do gênero “contar histórias” fica patente nos marcadores que as crianças utilizam: entoação, introdução, corpo de narrativa e término.

Para Chartier (1996), as atividades que envolvem leitura são utilizadas, além da questão da compreensão, como meio para o trabalho com outras tarefas (aprender uma lição, resolver um problema, responder perguntas, etc.). A leitura serve também como um modelo para que a criança construa a sua narrativa, estruturas gramaticais, noção temporal dos acontecimentos, entre outros aspectos. Daí a importância da história como estratégia

pedagógica no processo de aprendizagem, pois ela auxilia no desenvolvimento lingüístico da criança e, conseqüentemente, na sua interação com os seus interlocutores e no seu próprio aprendizado.

As narrativas descrevem acontecimentos passados, freqüentemente seqüências de experiências pessoais, proporcionando às crianças uma base importante para o desenvolvimento da linguagem e conhecimento do mundo (NELSON, 1996). A construção de narrativas na companhia de um adulto representa também uma oportunidade de aumentar o conhecimento de si próprio e dos outros. (VON TETZCHNER e MARTINSEN, 2000).

O emprego adequado de narrativas que envolvam mais de um evento é uma habilidade importante que precisa ser estimulada em usuários de sistemas de comunicação gráfica. Ainda que narrativas não exijam enunciados relacionais, elas representam oportunidades interessantes para a construção de sentenças. A apresentação do conteúdo de um evento que inclua pessoas, objetos, atributos, eventos, atividades etc., envolve com muita freqüência, a necessidade de dominar diferentes categorias semânticas. A estrutura narrativa poderá conectar elementos semânticos diversos e assim promover o uso de sentenças com estruturas verticais pela criança. Para facilitar esse desenvolvimento, o adulto deve, como foi feito nesse estudo, propor narrativas de eventos de tal forma que seja necessário mencionar as pessoas, as ações, os objetos e as localizações. É muito comum que, em fases iniciais do desenvolvimento lingüístico, as narrativas sejam compostas por enunciados de uma única palavra, indicando apenas a seqüência temporal dos eventos. (NUNES et al, 2003).

As narrativas podem conter frases, mas, nas primeiras fases da linguagem, podem ser constituídas apenas por enunciados de uma só palavra, indicando apenas a seqüência temporal dos acontecimentos. Contudo, a utilização de enunciados de um só signo é característica das narrativas de crianças com boa compreensão de linguagem oral, que

utilizam tecnologias de apoio para a comunicação em idade mais avançada. (VON TETZCHNER e MARTINSEN, 1996).

A capacidade de relacionar narrativas com mais de um acontecimento entre si é uma competência importante que deve ser promovida nos indivíduos que utilizam comunicação gestual e gráfica. Apesar de não requererem enunciados de relação constituem boas oportunidades para a construção de frases.

É comum os alunos com necessidades educacionais especiais apresentarem severos distúrbios de comunicação, dentro desse grupo estão os alunos com paralisia cerebral. Podemos dizer que o desenvolvimento normal da linguagem possui muitos componentes, relações e complexidades. A primeira etapa seria a associação de sons (palavras) com sensações tácteis e/ou visuais suscitadas pelo mundo exterior. Estas associações ficam acumuladas no cérebro como memórias. Depois que os significados são definidos, eles são anexados a certas palavras e se estabelecem as vias entre a área auditiva do córtex e a área motora dos músculos da articulação. A criança tenta formular e formar palavras que escutou. Mais tarde, quando aprende a ler, associa a linguagem oral a símbolos visuais e, através de uma associação destes aos movimentos das mãos, a criança aprende a expressar suas impressões auditivas e visuais por palavras escritas. Não é difícil inferir que, a criança com paralisia cerebral tem muitos obstáculos a vencer. Além do mais, uma relação positiva entre o nível de linguagem e o nível de inteligência nem sempre está presente. (JAKUBOVICZ, 2002).

Souto (1999) afirmou que apesar da multiplicidade de aspectos que apresenta, a Paralisia cerebral se caracteriza fundamentalmente por distúrbios de ordem motora que determinam importantes e variados problemas de linguagem, fala, voz e audição. Portanto trata-se de patologia de extrema importância para todos os profissionais que se dedicam ao tratamento, estudo e pesquisa dos distúrbios da comunicação. A gravidade do

distúrbio de comunicação na paralisia cerebral pode variar desde uma mínima alteração da articulação até a ausência da linguagem oral.

O termo “paralisia cerebral” é utilizado para descrever uma deficiência motora não progressiva, ocasionada por lesão do cérebro imaturo afetando, assim, a maturação do sistema nervoso central. (BOBATH, 1984; NETTER e BRESNAN, 1992). Além da perda de controle muscular funcional, há alterações do sistema sensorial (LIMONGI, 1998). A paralisia cerebral, em geral, é decorrente de traumas ao nascimento ou de encefalopatias hipóxico-isquêmicas. Embora seja não progressiva, a paralisia cerebral não é estática na sua evolução. (NETTER e BRESNAN, 1992)

Outros autores definiram paralisia cerebral como “distúrbio motor não progressivo, que envolve alterações do tono, postura e movimento, freqüentemente mutável, secundário a lesão do cérebro imaturo”. O evento lesivo pode ocorrer no período pré, peri ou pós-natal (HAGBERG et al. 1975, NELSON, SWAIMAN e RUSSMAN, 1994; KUBAN e LEVITON, 1994; PIOVESANA, 1999).

Limongi (1995) definiu paralisia cerebral como uma incapacitação neurológica causada por uma lesão nos centros motores do cérebro. Não acarreta somente uma perda de controle muscular funcional, mas também alterações do sistema sensorial. Tais alterações devem ocorrer nos dois primeiros anos de vida da criança, que é o período mais importante da maturação neurológica e, também, onde ocorrem as principais aquisições nos níveis motor e perceptual. Deve-se considerar que é uma lesão não progressiva. Entretanto, no decorrer do desenvolvimento físico das crianças com paralisia cerebral, muitas vezes são notadas modificações nos seus padrões motores anormais apresentados.

Embora a evolução motora seja muito prejudicada, geralmente a capacidade cognitiva está preservada, sendo importante assegurar a esses indivíduos a possibilidade de comunicação por meios alternativos e/ou suplementares. (ANDRADE, 2000).

De Lemos (1992) pontuou uma assimetria interessante – “o paciente não fala, mas escuta – o terapeuta fala, mas não escuta”. Escuta que envolve interpretação de ambas as partes e envolve sujeitos que, muitas vezes, se manifestam por meio de olhares, gestos ideossincrásicos, alterações do tônus ou movimentos corporais anormais, geralmente interpretados como manifestações patológicas e poucas vezes “lidos” como manifestação/expressão de linguagem.

De acordo com Schwartzman (2000) a dificuldade de comunicação nas crianças com paralisia cerebral reflete-se em todos os níveis de sua existência. Além do comprometimento sensório-motor da paralisia cerebral, influenciando no desenvolvimento neuropsicomotor e no sistema miofuncional oral, o relacionamento social e familiar também está alterado em sua grande maioria. A falta de diálogo com a criança agrava ainda mais o caso.

As alterações de linguagem decorrentes de quadros neurológicos são freqüentemente relacionadas ao aspecto motor e às condições dos órgãos fonoarticulatórios, isto é, à produção motora oral. Há um corpo comprometido biologicamente, porém esse comprometimento motor não implica necessariamente no prejuízo da linguagem, mas na possibilidade de produção articulatória (CHUN, 2002).

Os problemas encontrados na comunicação das crianças com paralisia cerebral podem variar. Podemos encontrar desde ausência de atitude comunicativa, passando por grandes dificuldades na comunicação oral devido a alterações orais importantes que impeçam a articulação de sons, palavras e frases (referindo-se às condições práxicas), até

distúrbios no nível da linguagem. Nessa área, as dificuldades são sentidas no nível sintático/semântico, em que podem ser encontradas frases com inversão na ordem de seus elementos ou ausência de alguns deles, desprovidos de significação ou ainda com características afásicas. Deve-se ainda, considerar o caso em que a comunicação oral encontra-se totalmente ausente, mas a atitude comunicativa está presente por meio de gestos, sinais e algumas poucas vocalizações. Muitas vezes, apesar do comprometimento sensório-motor, podemos encontrar crianças que apresentam grandes possibilidades com relação à comunicação, tanto na construção da linguagem, quanto na sua expressão oral (LIMONGI, 2000).

Alguns autores relataram que, embora as seqüelas da paralisia cerebral sejam fundamentalmente de ordem motora, existe um elevado índice de crianças com tal enfermidade que apresentam comprometimentos lingüísticos. A título de ilustração, alguns levantamentos estatísticos podem traduzir melhor esse fato: Fischinger (1984) afirma que aproximadamente 70% dos Paralisados Cerebrais manifestaram algum tipo de anormalidade na fala. Segundo ele, nas crianças atetóides, tais anormalidades podem ser observadas em 100% dos casos. Nos estudos realizados por Launay e Maisonnny (1989) encontraram que 50% a 80% das crianças com paralisia cerebral apresentam alterações de fala devido ao distúrbio motor que acompanha este quadro, o que não foi comprovado no estudo realizado por Perello (1995) em que o autor afirmou que o distúrbio motor não foi o aspecto mais relevante na determinação da alteração da linguagem, nas crianças paralíticas cerebrais, mas sim o aspecto da cognição e das condições ambientais.

Segundo Tabith (1993), embora a Paralisia Cerebral esteja caracterizada fundamentalmente por um conjunto de alterações motoras, alcança grande importância no campo da Foniatria e Fonoaudiologia, pela grande incidência de distúrbios da comunicação. Esses distúrbios de comunicação na paralisia cerebral podem ser caracterizados por: 1)



Retardos de linguagem, pela interferência dos seguintes fatores: nível intelectual; distúrbios da audição; dificuldades de atenção e concentração – distúrbios perceptuais; aspectos psicossociais; envolvimento dos centros da linguagem no S.N.C. 2) Distúrbios articulatórios, pela interferência dos seguintes fatores: alterações das funções vegetativas; alterações da retroalimentação tátil-cinestésica e acústica; comprometimento neuromuscular na área de O.F.A.; alterações morfológicas de O.F.A. 3) Distúrbios da voz, pela interferência dos seguintes fatores: alterações da musculatura fonatória; alterações respiratórias; alterações funcionais do palato mole.

Cerca de uma em cada duzentas pessoas é incapaz de comunicar-se por meio da fala devido a fatores neurológicos, físicos, emocionais e cognitivos. Nesta população, podem figurar os indivíduos com paralisia cerebral, indivíduos com síndrome do autismo e outros que apresentam deficiência mental. Com efeito, 65% dos indivíduos com paralisia cerebral, além dos padrões atípicos de postura, movimento e tônus postural, apresentam também dificuldades de comunicação oral. Estas se mostram extremamente variáveis – desde erros mínimos de articulação até a incapacidade absoluta de mover o aparelho fonoarticulatório de forma a produzir qualquer palavra inteligível. (NUNES, 2003).

Crianças com paralisia cerebral atetóide apresentam distúrbios articulatórios que variam do completo mutismo a discretos problemas articulatórios. Tem alterações fônicas que se exteriorizam por uma voz aspirada, rouca ou fonação ventricular. O ritmo respiratório sempre está muito alterado. A fala do paralítico cerebral espástico contém severos distúrbios articulatórios e as anormalidades dos músculos da laringe levam a súbitos aumentos do volume ou rápidas mudanças na altura da voz. A fala é lenta, laboriosa e sem inflexão. A fala do atáxico é caracterizada por uma articulação pouco cuidada, que logo se torna ininteligível quando tenta emitir frases mais longas. O ritmo é anormal. A altura, intensidade e qualidade são monótonas e espasmódicas. (BERRY e EISENSEN, 1964)

Devido à alteração do tônus, espasmos ou paralisia, o controle sobre a articulação está diminuído, o que dificulta a compreensão do que dizem, principalmente para as pessoas pouco familiarizadas com elas (HARDY, 1983; CAPUTE e ACCARDO, 1991). Nesta situação, muitas vezes, o diálogo não se dá por meio da oralidade, mas por outros meios e/ou estratégias como no caso da comunicação alternativa.

Para Chun (2002), mesmo que essa linguagem se materialize por outros meios como os chamados sistemas Suplementares e/ou Alternativos de Comunicação, a problemática persiste: a impossibilidade motora da fala freqüentemente é considerada equivocadamente como ausência de linguagem, reduzindo-se a mesma à sua dimensão articulatória.

Von Tetzchner e Martinsen (2000) relataram que as crianças e os adultos que necessitam de um meio alternativo de expressão apresentam uma diferença significativa entre a capacidade de compreensão da linguagem e a capacidade de se expressarem por meio da fala. Alguns elementos deste grupo são crianças com paralisia cerebral que, como foi dito anteriormente, não controlam bem os órgãos da fala de modo a conseguirem articular sons inteligíveis. No entanto, podem ter um bom nível de compreensão da linguagem. Além disto, a deficiência motora pode afetar todos ou a maioria dos seus movimentos, dificultando ainda mais a comunicação, mesmo as possibilidades não verbais.

Segundo Ryan (1977) crianças com paralisia cerebral que apresentam severos distúrbios da expressão oral realizam poucas atividades “legíveis” e têm geralmente um meio lingüístico empobrecido, isto é, um ambiente em que as pessoas reagem pouco às suas atividades, em comparação com as reações frente às crianças com desenvolvimento normal. O autor discutiu que as crianças com alterações motoras graves perdem muitas das oportunidades habituais de ensino que as outras crianças têm. As crianças que se encontram

na fase pré-verbal choram, riem, agarram e aproximam-se dos objetos, produzem sons que podem parecer palavras, etc. Essas atividades fazem com que os pais e os outros adultos reajam e falem com as crianças, o que indiretamente leva a aprendizagem da linguagem.

O desempenho de indivíduos com paralisia cerebral, muitas vezes, é melhor nas competências de linguagem do que nas competências motoras. Podem usar as competências comunicativas para concretizarem as ações por meio de seus auxiliares. Por esse motivo, esses indivíduos deveriam participar de mais situações de comunicação, mas na realidade esses alunos deixam de participar destas atividades, em função da impossibilidade de utilizar a fala (CULP, 1982).

A natureza complexa das dificuldades de comunicação experimentadas por estes indivíduos faz com que sejam necessárias adaptações para que eles possam comunicar-se eficientemente em todos os espaços sociais, como a sala de aula de ensino regular. Felizmente, os progressos na tecnologia de apoio na comunicação alternativa e suplementar aumentam a qualidade e a quantidade de opções disponíveis para maximizar a comunicação entre um aluno com deficiência, o professor e os colegas sem deficiências (MOREIRA, 2001).

As deficiências de comunicação receptiva e expressiva têm um enorme impacto sobre a atuação do aluno com paralisia cerebral, do seu professor e dos demais integrantes da classe. Muitas vezes a capacidade limitada de comunicação resulta no desenvolvimento insatisfatório de seu potencial, conhecimento ou habilidades. Em contrapartida, o educador não consegue exercer o seu papel, e os colegas da criança não conseguem manter interações sociais com ela (STAINBACK e STAINBACK, 1996).

Segundo Moreira e Chun (1997), se o ato de comunicar-se, ou seja, interagir socialmente, constitui fator central na determinação da qualidade de vida de um indivíduo, o

poder da comunicação torna-se especialmente importante para aqueles com severos distúrbios da comunicação oral, principalmente os impossibilitados de falar. . Logo, é de extrema importância estudar recursos auxiliares que propiciem aos indivíduos não-falantes maior e melhor possibilidade de aquisição e uso da linguagem e, portanto, da comunicação.

Uma vez que a comunicação é um fator essencial no desenvolvimento e socialização do sujeito, a ausência da mesma pode comprometer diretamente o processo de aprendizagem e alfabetização desse indivíduo. Portanto, para que o aprendizado ocorra é necessário que haja uma interação entre o educador e o seu educando, ou seja, ocorrendo essa interação há possibilidades de um processo de comunicação mais efetivo. Neste sentido, as adaptações precisam ser feitas para garantir o máximo de aproveitamento do aluno, utilizando-se de estratégias alternativas para ajudá-lo, tais como o uso de procedimentos de ensino e recursos alternativos de comunicação. Alguns métodos, técnicas e procedimentos de ensino têm buscado facilitar o desenvolvimento da competência e do processo de comunicação em indivíduos com distúrbios neuro-motores, como é o caso do indivíduo com paralisia cerebral.

Crianças usuárias de sistemas alternativos com boa capacidade de compreensão da linguagem falada tendem a produzir sentenças gráficas curtas, notadamente as compostas por um único símbolo (KRAAT, 1985; LIGHT, 1985; UDWIN e YULE, 1990; VON TETZCHNER e MARTINSEN, 1996).

Segundo Von Tetzchner (2003), para esse grupo de crianças usuárias de sistemas alternativos de comunicação e para a maior parte das crianças com distúrbios de linguagem, não são apenas os danos cognitivos e lingüísticos que dificultam o desenvolvimento de enunciados com múltiplas palavras/símbolos. Nesse estudo o autor discutiu as estratégias que podem promover a aquisição da estrutura lingüística e o uso de

enunciados com dois ou mais símbolos. O maior foco está no emprego de sistemas gráficos e no uso de recursos auxiliares de comunicação, mas a maioria das estratégias é também aplicável na intervenção de símbolos gestuais. Dentre as estratégias utilizadas para a ampliação das sentenças produzidas pelos usuários de sistemas de Comunicação Alternativa estão as narrativas. As narrativas podem conter sentenças relacionais, mas em fases iniciais do desenvolvimento lingüístico, elas podem ser compostas por enunciados de uma única palavra, indicando apenas a seqüência temporal dos eventos. No entanto, o uso de enunciados de um único símbolo é típico das narrativas de crianças usuárias de sistemas de Comunicação Alternativa com boa compreensão da fala em faixa etária mais avançada.

O emprego adequado de narrativas que envolvam mais de um evento é uma habilidade importante que precisa ser estimulada em crianças usuárias de sistemas de comunicação gráfica. Além disso, embora as narrativas não requeiram enunciados relacionais, elas ainda representam oportunidades úteis na possibilidade de se construir sentenças. Para apresentar o conteúdo de um evento envolvendo pessoas, objetos, atributos, eventos, atividades, etc., existe, com muita frequência, a necessidade de se saber mais de um papel semântico. A estrutura narrativa poderá conectar elementos semânticos diversos e assim propiciar o uso de sentenças com estruturas verticais pela criança. Para facilitar este desenvolvimento, o adulto deverá adaptar os eventos a serem narrados de tal forma que seja necessário mencionar as pessoas, as ações, os objetos e as localizações.(VON TETZCHNER, 2003).

Um estudo de caso do desenvolvimento da narrativa de uma criança com Paralisia Cerebral realizado por Massi (2002) mostrou desenvolvimento nos relatos desse sujeito. O participante desse estudo tinha o diagnóstico fonoaudiológico de atraso de linguagem, com boa compreensão da linguagem oral, mas a fala da criança apresentava distúrbio articulatorio. Apesar desse atraso significativo de linguagem, a criança foi capaz de

perceber turnos conversacionais, cumprindo o seu papel na interação. Observou-se uma ampliação do seu papel no diálogo, e como que essa criança, de um momento inicial em que apresentava apenas fragmentos de enunciados, passou a estruturar narrativas mais completas. Além do desenvolvimento dos relatos, a criança passou a operar com narrativas de ficção. A autora relatou que o caminho percorrido pelo seu sujeito mostrou o quanto ele foi capaz de superar quadros diagnósticos repletos de conotações negativas como disartrias, problemas articulatórios, alterações de tônus e atraso de linguagem.

Há na literatura uma escassez de publicações a respeito de narrativas de alunos não falantes com paralisia cerebral (WALLER et al., 2000). Autores têm se preocupado em ampliar as pesquisas a respeito da diversidade de expressões lingüísticas do aluno não falante sem estabelecer como prioridade os aspectos puramente motores.

Um estudo realizado por Nunes et al (2003) envolvendo dois adolescentes com paralisia cerebral em atividades de narrativas. O estudo foi dividido em três fases: Narrativas sobre fotos em que o sujeito era solicitado a descrever, por meio do sistema ImagoAnaVox, fotos da família e as condições nas quais as fotos haviam sido tiradas; Narrativas sobre vídeos em que o sujeito deveria narrar sobre os trechos de vídeo por ele assistidos; e na terceira fase denominada de Narrativas Livres o sujeito era convidado pelas assistentes de pesquisa a narrar sobre passagens interessantes do seu cotidiano. Os participantes desse estudo caracterizavam-se por ambos não serem alfabetizados, apresentarem boa compreensão da linguagem oral e, se comunicarem por meio de gestos, expressões faciais e corporais e algumas poucas palavras verbalizadas. Como resultado, os autores afirmaram que fazer narrativas sobre fotos, vídeos e episódios reais de sua vida cotidiana para pessoas que desconheciam grande parte das informações veiculadas constituiu rica e estimulante oportunidade para os participantes se engajarem em uma conversação real. Nessas interações, os dois jovens utilizaram o sistema pictográfico de forma crescente, a

extensão de suas sentenças também foi ampliada. Embora mensagens telegráficas, contendo um único símbolo fossem as mais freqüentes, foi verificada a construção, em estruturas verticais e horizontais, de enunciados contendo mais símbolos, assim como sua complementação por meio de gestos, expressões faciais e até de verbalizações.

Deliberato e Manzini (1998) realizaram um estudo com pré-escolares com paralisia cerebral envolvendo o reconto de histórias por meio de recursos de comunicação suplementar e alternativo de comunicação. Participaram desse estudo nove crianças com deficiência física, na faixa etária de três a oito anos, matriculados em classe especial de uma escola municipal para pré-escolares. Os autores desenvolveram a pesquisa durante um ano de atividades: no primeiro ano foram realizadas observações e levantamento do repertório comunicativo utilizado pelos alunos e dos recursos necessários para a implementação dos procedimentos. No segundo momento da pesquisa, foi realizada a construção da história “Os três porquinhos” em conjunto com as crianças e o professor. Os autores descreveram a importância dos procedimentos para os aspectos de construção da linguagem e para as atividades do planejamento pedagógico do professor.

Outros trabalhos publicados nesse sentido foram os livros elaborados por alunos com deficiências do Centro de Convivência Movimento. Os livros publicados por meio de recursos de comunicação suplementar foram: “Os três porquinhos” (PICCININI et al. , 2000) e “Branca de neve e os sete anões” (BARBOSA et al. , 2002).

O campo da comunicação tem sido de interesse de várias disciplinas científicas e áreas de aplicação do conhecimento. Em algumas áreas como no caso da Educação Especial, esse interesse está usualmente associado a questões práticas além de outras teórico-metodológicas. Na educação de indivíduos com paralisia cerebral, as habilidades comunicativas ocupam um lugar privilegiado, dada a sua importância para o

funcionamento adaptativo.

Segundo Chun (2002), há, freqüentemente, uma visão equivocada de que sujeitos “não falantes” apresentam comprometimento mental ou ainda, um questionamento de como é possível dialogar com quem não fala, ou seja, como conhecer as idéias, sentimentos e desejos de uma pessoa, que não seja por meio das formas convencionais – oralidade, escrita ou gestualidade? Nesse sentido, a Comunicação Suplementar e alternativa pode favorecer a comunicação dessa parcela da população, por meio de outras possibilidades além das convencionais.

1.2 Comunicação Suplementar e Alternativa

Segundo McNaughton (1985) alguns programas de comunicação para indivíduos não falantes apareceram por volta de 1960. Eram baseados em pranchas de figuras ou palavras escritas, mas somente na década de 1970 é que houve uma maior preocupação e incentivo na procura de meios alternativos e/ou suplementares de comunicação. Portanto, para aqueles indivíduos que apresentam comprometimento de fala os recursos e sistemas auxiliares no desenvolvimento da comunicação assumem um grande peso tanto na interação desses indivíduos com o seu meio como no processo de aprendizagem escolar.

O habitual é comunicar-se principalmente, por meio da oralidade, mas cabe ressaltar que qualquer ser humano utiliza, também os chamados recursos e técnicas suplementares de comunicação, como o sorriso, o olhar, expressões faciais, gestos, traços prosódicos, entre outros. Birdwhistell (apud VANDERHEIDEN e YODER, 1986) apontou que a transmissão de um significado social durante uma conversa é expressa, em 65% dos casos através de comportamento não verbal e aproximadamente 35% através de comportamento verbal, ou seja, a fala. Devido ao grande número de indivíduos com paralisia cerebral apresentar alterações na produção da comunicação oral é que diferentes autores têm

se preocupado em desenvolver recursos e procedimentos para possibilitar uma comunicação efetiva. (DELIBERATO e MANZINI, 2000).

Nesse sentido, uma área de conhecimento surgiu, desde a década de 60, com a denominação de comunicação suplementar e alternativa.

A ASHA (1989) definiu Comunicação Alternativa como uma área de atuação clínica que objetiva compensar (temporária ou permanentemente) dificuldades de indivíduos com distúrbios severos de expressão, isto é, prejuízos severos de fala, linguagem e escrita. Segundo tal definição, um sistema de Comunicação Alternativa deveria consistir de um grupo integrado de componentes, incluindo símbolos, estratégias e técnicas usadas por indivíduos para realizar sua comunicação, tendo como objetivo principal a facilitação da participação desses indivíduos em vários contextos comunicativos.

Segundo Blackstone (1986), a Comunicação Suplementar e/ou Alternativa constitui área de prática clínica que combina o conhecimento e a habilidade de profissionais de diversos campos, de forma eminentemente inter e multidisciplinar, abrangendo o campo de estudo referente a sistemas auxiliares e/ou substitutivos de sistemas de comunicação para sujeitos com alterações de linguagem.

Segundo Thiers (1995), comunicação alternativa é o campo da educação especial dedicado à pesquisa e ao desenvolvimento de meios que permitam as pessoas com perda ou retardo no desenvolvimento da língua falada e/ou escrita fazer-se entender pelos seus interlocutores.

Os termos Comunicação Alternativa e Comunicação Ampliada ou Suplementar são usados para definir estas outras formas de comunicação que substituem ou suplementam as funções da fala (Glennen, 1997). Comunicação Alternativa envolve o uso de



gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos (bidimensionais como fotografias, gravuras, desenhos e a linguagem alfabética e, tridimensionais, como objetos reais e miniaturas), voz digitalizada, dentre outros como meios de efetuar a comunicação face a face de indivíduos incapazes de usar a linguagem oral (VON TETZCHNER, 1997b; GLENNEN, 1997; REICHLE, HALLE e DRASGOW, 1998).

Von Tetzchner (1997a) faz uma diferenciação teórica entre comunicação alternativa e comunicação suplementar. Para este autor comunicação alternativa é usada quando o indivíduo comunica-se face-a-face por meio de outros caminhos que não a fala. Signos gráficos e manuais, código Morse, escrita, são formas alternativas de comunicação de indivíduos que perderam a habilidade para falar. Já a comunicação suplementar é aquela que por meio de um suporte favorece e amplia as possibilidades de comunicação, inclusive a fala.

Comunicação Alternativa não se constitui em fator de inibição da fala; ao contrário pode também favorecê-la conforme a abordagem assumida pelo profissional, ou seja, desde que ele a compreenda como um recurso adicional as suas possibilidades lingüísticas, não se restringindo somente à oralidade ou a um determinado sistema de comunicação alternativa. (CHUN e MOREIRA, 1997).

Sintetizando essas definições, podemos afirmar que comunicação alternativa é um recurso utilizado por um grupo de pessoas acometidas por algum tipo de deficiência que impede o uso da fala nas situações cotidianas de vida. Esse grupo pode ser constituído por deficientes físicos sensoriais (pessoa surda ou a pessoa cega) e/ou não sensoriais como, por exemplo, indivíduos com paralisia cerebral. (DELIBERATO e MANZINI, 2000).

A literatura tem apontado a importância de recursos suplementares e/ou alternativos de comunicação no momento das atividades escolares. Para Von Tetzchner e Martinsen (2000) as dificuldades em entender indivíduos com severos distúrbios da

comunicação oral provocam, muitas vezes, nas pessoas que as rodeiam a sensação de que se trata de crianças sem nada importante para dizer. Por esse motivo, o uso de um recurso de comunicação alternativa tem o importante papel de demonstrar às pessoas do meio dessa criança que elas podem participar em conversas e que têm realmente algo para transmitir. Para esses autores isso ajuda a criar bases para que se produza uma aprendizagem mais efetiva.

Segundo Chun (2002), observa-se que, com os Sistemas Suplementares e/ou Alternativos de Comunicação, a grande maioria dos sujeitos apresenta, não só vocalizações, mas também outros recursos comunicativos, os quais Vanderheiden e Yoder (1986) consideram como “augmentative techniques” (técnicas suplementares), em que se incluem também, movimentos corporais por alteração no tônus muscular que, às vezes, são formas complementares, auxiliares ou ainda, suplementares. Comunicação Alternativa não se constitui em fator de inibição da fala; ao contrário pode também favorecê-la conforme a abordagem assumida pelo profissional, ou seja, desde que ele a compreenda como um recurso adicional as suas possibilidades lingüísticas, não se restringindo somente à oralidade ou a um determinado sistema de Comunicação Alternativa. (CHUN e MOREIRA, 1997).

A Comunicação Alternativa vem, paulatinamente, conquistando espaço no cenário nacional à medida que abre novas perspectivas para sujeitos com severos comprometimentos na linguagem, principalmente na oralidade. Em nosso país, sistemas suplementares e/ou alternativos como o Bliss System Communication (BLISS, 1978) e o Picture Communication Symbols (JONHSON, 1989) têm sido utilizados em alterações lingüísticas adquiridas por lesões cerebrais, principalmente, paralisias cerebrais e afasias. Seu uso estende-se também a outras patologias, como deficiências mentais e auditivas entre outros quadros neurológicos, como miopatias degenerativas. Além disso, são utilizados diversos outros sistemas, ainda pouco difundidos. (CHUN e MOREIRA, 1997).

Particularmente sobre os indivíduos com deficiência física, a literatura que trata desse tema apresentou como meta a utilização da comunicação alternativa e suplementar em situações de vida e não só em situações escolares. Dentre os instrumentos para a comunicação pode-se citar o BLISS, o P.C.S – Picture Communication Symbols e o P.I.C – Picture Ideogram Communication. (MAHARAJ, 1980; CAPOVILLA, 1993).

Esses sistemas diferem entre si quanto ao tipo de símbolos utilizados: pictográficos, ideográficos ou arbitrários; portanto, quanto ao seu grau de iconicidade, que é definido como o grau de semelhança física entre o símbolo e o referente que ele representa. Diferem também quanto ao número de símbolos que compõe cada um e quanto à forma de organização dos símbolos dentre eles. Já o Picture Communication Symbols e o Picture Ideogram Communication são sistemas pictográficos, baseados em imagens ou desenhos, estabelecendo assim uma relação mais transparente entre o símbolo e aquilo que ele representa. (CAPOVILLA et al, 1995)

O Sistema Picture Communication Symbols (JOHNSON, 1981; 1985; 1992) criado nos estados Unidos em 1981, é provavelmente o sistema mais utilizado no mundo atualmente, o PCS (Picture Communication Symbols) goza de uma ampla divulgação nos Estados Unidos, Reino Unido, Irlanda, Alemanha, Espanha, Portugal e tem aumentado a sua popularidade em outros países, principalmente devido ao elevado número de signos. Ele envolve três mil figuras altamente icônicas, desenhadas de forma estilizada, acompanhadas de vocábulo escrito e é, como o PIC (Picture Ideogram Communication), destinado a indivíduos cujas habilidades intelectuais não permitem o emprego de um sistema abstrato e complexo como o Bliss. Além dos pictogramas, as palavras funcionais como artigos e preposições são representadas na ortografia tradicional sem qualquer desenho (MACEDO et al, 1994). No Picture Communication Symbols os símbolos são formados por figuras compostas por linhas simples; o papel de fundo pode ser branco ou colorido possibilitando identificar as classes

gramaticais do sistema, que são divididas em: verbos (na cor verde); pessoas (na cor amarela); sociais (na cor rosa ou lilás); descritivos (na cor azul); substantivos (na cor laranja); miscelânea (na cor branca). Estes signos são fáceis de desenhar e, por isso, o PCS pode copiar-se manualmente ou fotocopiar-se sem qualquer problema. As figuras do PCS (Picture Communication Symbols) podem ser confeccionadas por meio de, um programa computadorizado, Boardmaker (JOHNSON, 1994).

Manzini e Deliberato (2000) relataram a respeito de como as figuras podem estar dispostas no tabuleiro ou prancha de comunicação. Essa disposição pode variar dependendo do usuário ou do objetivo que se tem com o usuário, ou seja, o tabuleiro pode ser composto por temas do tipo festas, esportes, escola ou, ainda, pode ser elaborada uma prancha direcionada ao ensino da estrutura frasal da língua da comunidade do usuário do recurso. A prancha tipo estrutura frasal é mais um tipo de recurso que os profissionais da educação e da reabilitação devem estar atentos para ampliar as possibilidades de construção da linguagem e das possibilidades de expressão do aluno não falante.

Os sistemas Bliss, Rebus, PIC e PCS têm sido tradicionalmente utilizados por alunos com deficiência sob a forma de pranchas de madeira, contendo de 50 a 300 símbolos, acopladas às cadeiras de rodas. Para se comunicar, o sujeito tipicamente aponta ou olha em direção aos símbolos dispostos na prancha, um de cada vez. Seu interlocutor, então, vocaliza sequencialmente as palavras referentes aos símbolos na ordem em que são indicados pelo sujeito, mantendo, para isso, constante atenção à prancha para garantir a integração das partes da mensagem e apreensão do significado (NUNES, 2003).

O PCS (Picture Communication Symbols) ainda é analisado como sendo um tipo de sistema pictorial que apresenta uma relação dialógica e contínua com seus referentes, comunicando conceitos concretos e imagináveis de modo não ambíguo, o que possibilita a

comunicação entre um emissor e um receptor que não falem a mesma língua. (THIERS, 1995).

Os sistemas de Comunicação Alternativa podem ser de baixa ou de alta tecnologia, dependendo do tipo de equipamentos e estrutura utilizada: podem variar quanto à extensão e complexidade, isto é, quanto ao número e tipo de símbolos que os compõem, quanto à forma como esses símbolos são organizados e quanto à forma como são selecionados para a composição de mensagens. Podemos dispor de recursos tecnológicos que vão desde materiais simples até computadores mais sofisticados com voz sintetizada. (CHUN e MOREIRA, 1997).

Para Capovilla et al (1995), um dos recursos básicos mais utilizados são as chamadas pranchas de comunicação, nas quais podem ser colocados símbolos gráficos, fotos, letras do alfabeto e figuras, de acordo com o centro de interesse do usuário, dispostos de tal maneira e possibilitar a linguagem e facilitar seu manuseio pelo sujeito.

As pranchas de comunicação podem ser confeccionadas em pastas do tipo catálogo ou álbuns, facilitando seu transporte e possibilitando que um maior número de itens possa estar disponível como também organizado por categorias semânticas de maior interesse e uso por parte do sujeito. (CHUN e MOREIRA, 1997).

Os símbolos são, geralmente, apontados pelo sujeito conforme sua condição motora para a execução desse movimento e seu significado é interpretado pelo interlocutor a partir do contexto dialógico. O interlocutor não necessita conhecer os símbolos, apenas ler o referente escrito acima do símbolo. A leitura permite saber o que representa cada símbolo e, desta forma, poder interpretar o que o sujeito pretende dizer a partir de cada símbolo indicado. (CHUN, 2002).



Muitas vezes profissionais da área de comunicação alternativa utilizam também fotos e desenhos com crianças menores. Contudo, a compreensão de imagens é uma capacidade cognitiva importante que emerge gradualmente e que pode não ser conseguida facilmente por pessoas com dificuldades de aprendizagem. A função mais importante das fotografias é talvez a de favorecer o reconhecimento das pessoas. Como um nome se refere a uma determinada pessoa, as fotografias preenchem perfeitamente essa função. (VON TETZCHNER e MARTINSEN, 2000).

Muitas das tecnologias de apoio para a comunicação alternativa baseiam-se na escrita normal. Dado que soletrar palavras e frases demora muito tempo, as ajudas baseadas na escrita dispõem, para além das letras do alfabeto, de sílabas, palavras e frases. Para os utilizadores que possuem apenas um vocabulário limitado, a tecnologia de apoio para a comunicação pode ser constituída por palavras soltas.

Segundo Light (1997), favorecer a linguagem na Comunicação Alternativa não significa reduzi-la ao mero ensino e ampliação de vocabulário ou de técnicas de associações de computadores e/ou outros equipamentos, mas em possibilitar uma interação que vá além da expressão das necessidades básicas e, além disso, que possa propiciar um domínio real da língua e oferecer flexibilidade de comunicação de forma simples. É necessário repensar as intervenções, assegurando que as propostas, de fato, contribuam para a construção dessas possibilidades, indo, assim, ao encontro das metas dos sujeitos e não somente dos profissionais envolvidos. Certamente, um grande desafio ao se tratar de pessoas com necessidades especiais.

Um estudo feito por Deliberato e Manzini (2000) com uma criança paralisada cerebral, de 11 anos de idade que freqüentava classe especial para deficientes físicos e era atendida em terapia de linguagem e fisioterapia, verificou que a introdução de um recurso, como o tabuleiro de comunicação PCS (Picture Communication Symbols), foi um

instrumento facilitador e mediador na ampliação e construção de meios como os gestos, expressões faciais e articulação das palavras. Esses autores afirmaram que com a utilização desse recurso observou-se um aumento quantitativo e qualitativo das expressões faciais, gestuais e da própria emissão oral nas situações direcionadas ao processo de construção da linguagem desse aluno.

Outro estudo, envolvendo a utilização de um recurso de comunicação alternativa por crianças com paralisia cerebral, realizado por Manzini e Deliberato (2000) teve como objetivo avaliar a aprendizagem de símbolos do PCS (Picture Communication Symbols) de um aluno com paralisia cerebral espástica, com 11 anos de idade, após um intervalo de três meses sem o uso sistemático do tabuleiro de comunicação em terapia de linguagem. Especificamente, os objetivos desse estudo foram: 1) avaliar a aprendizagem das figuras do PCS em um tabuleiro de comunicação alternativa; 2) registrar os acertos e os erros de identificação das figuras; 3) verificar quais categorias gramaticais, ou quais símbolos, deveriam ser retomados em procedimentos de ensino. Manzini e Deliberato (2000) concluíram, nesse estudo, que em termos de procedimento de ensino as categorias miscelânea, verbos e descritivos necessitavam ser reimplementadas, pois foram as categorias nas quais o sujeito mais cometeu erros. Dentro da categoria verbos, seria necessário optar por ensinar somente um dos símbolos para, efetivamente, representar o verbo pegar, pois se constatou que esses símbolos foram, várias vezes, indicados, erroneamente, dentro da categoria verbos e miscelânea.

Zapata (2001) realizou um estudo sobre comunicação alternativa e suplementar, em escola estadual de ensino fundamental com classes especiais para deficientes físicos, visando a inclusão do indivíduo sem fala expressiva na rede regular de ensino. Essa autora relatou que o desenvolvimento de comunicação alternativa e suplementar vem assegurar a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, promovendo a integração, a igualdade de oportunidades e maior desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.



A utilização de outro meio de comunicação garante a interação social do indivíduo. Essa interação permite o desenvolvimento da linguagem enquanto conteúdo e estimula a sua expressão (VAN RIPER e EMERICK, 1990; SORO-CAMATS, 1998).



II - MATERIAL E MÉTODO

II - OBJETIVO

Esse trabalho tem como objetivo analisar o uso de recursos e estratégias de comunicação suplementar no reconto de histórias em um aluno com paralisia cerebral que frequenta classe especial.

III - MATERIAL E MÉTODO

3.1 Autorização do Comitê de Ética

O projeto de pesquisa passou pela avaliação de um Comitê de Ética vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília respeitando as prerrogativas referentes a resolução 196/96 sobre ética em pesquisa com seres humanos. Protocolo nº. 1885/2003 .(

3.2 Termo de Consentimento Livre e Informado

O termo de Consentimento Livre e Informado foi o primeiro passo utilizado na escola e com a família a fim de obter a autorização para a realização da coleta de dados com o sujeito selecionado. Além da autorização da família para a realização das atividades, foi autorizada a utilização das fotografias do aluno no trabalho.

3.3 Critérios de seleção do participante:

3.3.1 Critérios de Inclusão

Os critérios estabelecidos para a seleção do participante foram:

- a) Ter o diagnóstico confirmado de paralisia cerebral;
- b) Apresentar severo distúrbio da expressão oral;
- c) Não apresentar déficit visual e/ou auditivo;
- d) Não apresentar deficiência mental;
- e) Frequentar ensino regular ou classe especializada;
- f) Ser usuário de recurso de comunicação suplementar

3.4 Caracterização do sujeito:

Participou do presente estudo um sujeito (A.) do sexo masculino, de onze anos de idade com paralisia cerebral do tipo diplegia espástica com maior comprometimento dos membros inferiores. O aluno selecionado é cadeirante, embora consiga a marcha com as pontas dos pés apoiando as mãos nas barras da parede ou quando é auxiliado por uma pessoa. No braço direito, A. possui padrão flexor de punho, flexão de cotovelo e adução de ombro. Para manusear o tabuleiro o aluno utiliza a mão esquerda, com movimento de pinça é capaz de virar as páginas e com o dedo indicador aponta as figuras coladas no tabuleiro. Na foto abaixo é possível observar o movimento da mão esquerda realizado durante a seleção de uma figura no tabuleiro.



O participante desse estudo possui boa compreensão da linguagem oral, e apesar de não utilizar a fala durante as atividades comunicativas, consegue iniciar, manter a troca de turnos com recursos não-verbais, tabuleiro de comunicação associando elementos entonacionais. Ou seja, o aluno inicia e mantém diálogos com as pessoas por meio de diferentes formas de expressões verbais e não-verbais.

O aluno utiliza formas de expressões verbais e não-verbais para se comunicar: emite vocalizações com variação de entonação, articula sons ininteligíveis, emite “não”, “mã” para mãe e “au” para cachorro; faz gestos indicativos e tenta utilizar gestos

representativos que podem ser interpretados a partir do conhecimento do contexto; utiliza expressões faciais e sinaliza com movimentos de cabeça em resposta a perguntas do tipo sim-não. Além dessas possibilidades de expressão, o aluno utiliza o tabuleiro de comunicação suplementar para ampliar os meios de comunicação na escola e em outros ambientes.

O aluno frequenta classe especial na Escola Estadual Bento de Abreu Sampaio Vidal desde os oito anos de idade e faz atendimento fonoaudiológico desde março de 2001 no CEES (Centro de Educação e Saúde – Unesp/Marília). Iniciou acompanhamento na área de fisioterapia na clínica da Universidade de Marília na mesma época. Segundo informações da família, o aluno não foi submetido a nenhum processo de reabilitação em outros centros. O aluno está em processo de alfabetização e, segundo a professora, o seu grau de escolaridade corresponde à primeira série de ensino fundamental.

Foi realizada avaliação audiológica, em que encontrou-se curva do tipo A no exame timpanométrico e limiares auditivos dentro dos padrões de normalidade. (RUSSO e SANTOS, 1993) no exame audiométrico, foram avaliadas as frequências de 250Hz a 6000Hz. A avaliação foi realizada no CEES (Centro de Educação e Saúde – Unesp/ Marília). Para a triagem oftalmológica, utilizou-se a escala optométrica de Snellen com os resultados dentro dos padrões de normalidade (visão 20/20) (TELFORD, 1988). A triagem oftalmológica foi aplicada na sala de aula da escola Bento de Abreu. Foi realizada avaliação do quociente de Inteligência por meio da Escala de Maturidade Mental Columbia.(São Paulo: Editora Vetor, 1971). Por meio desta avaliação, foi possível afirmar que o aluno não apresenta déficit intelectual, e o seu Quociente de Inteligência (Q.I.) está dentro dos padrões de normalidade. A avaliação foi aplicada pela psicóloga responsável pelo setor de psicologia do CEES (Centro de Educação e Saúde – Unesp/ Marília).



3.5 Local

As atividades de coleta de dados foram realizadas na Escola Estadual Bento de Abreu Sampaio Vidal – Sala Especial para deficientes físicos.- Marília /SP.

3.6 Instrumentos de pesquisa

3.6.1 Histórias:

A pesquisadora selecionou na biblioteca da escola com a orientação da professora responsável pelo aluno 26 livros de histórias infantis de acordo com os temas de interesse e com o grau de escolaridade do aluno participante. A partir de o enredo dos livros selecionados, a pesquisadora elaborou as histórias utilizadas na pesquisa. As histórias foram construídas por meio de frases curtas e de estruturas semelhantes entre si, conforme o grau de escolaridade do aluno.

Foram construídas 25 histórias com conteúdos familiares para o aluno. Tomou-se o cuidado de que as histórias apresentassem aproximadamente o mesmo tamanho. Após a confecção, as histórias passaram por dois juízes para que os mesmos avaliassem se as histórias estavam adequadas para o aluno. As 25 histórias elaboradas foram: O Coelhoinho 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, Biba Encantada, O Mago Maluco, Meu Dente Caiu, O Menino e o Muro, A Menina Dorminhoca, O Macaco Medroso, A Galinha de Peruca, As Aventuras da Ratinha, O Sonho da Vaca, A visita, Era uma vez um rato, A ostra e a pérola, A tartaruga infeliz, Que perigo. (APÊNDICE A).

3.6.2 Tabuleiro de Comunicação Alternativa

O tabuleiro de comunicação utilizado pelo aluno é uma pasta tipo fichário



no qual as figuras estão separadas por categorias semânticas e organizadas em folhas de cartolina de fundo preto. O recurso contém fotos e figuras relacionadas com vocabulário da rotina do aluno nas situações da escola e de sua casa. O tabuleiro foi elaborado em conjunto com o aluno, ou seja, cada figura foi colocada após ser trabalhada em situações contextualizadas e significativas. O local da colagem da figura no tabuleiro, também foi discutido com o aluno. As figuras foram retiradas do Picture Communication Symbols (PCS) – programa Boardmaker (JOHNSON, 1994) e as fotografias das pessoas da família e da escola foram tiradas por meio de câmera digital ou fornecidas pela própria família.

O tamanho e a forma do tabuleiro podem ser observados por meio das fotos a seguir:



As figuras apresentam um fundo branco com as bordas coloridas, cada cor corresponde a uma classe gramatical. As figuras são coladas em folhas pretas com adaptações para o manuseio, com a finalidade de que o próprio usuário possa manusear. As bordas das figuras assim como as adaptações das folhas são feitas com as cores correspondentes às categorias estabelecidas: amarelo para pessoas, verde para verbos, laranja para substantivos, azul para adjetivos e advérbios, branco para miscelâneas e rosa para as funções sociais, como, por exemplo, “oi”, “olá”, “vamos conversar?”, “tenha um bom dia!”, etc.

A foto a seguir exemplifica a adaptação inserida no recurso para que o aluno tenha uma maior possibilidade de manuseio e, também, melhor visualização na cor correspondente às figuras selecionadas.



No início da coleta o tabuleiro de comunicação alternativa estava com o total de 411 figuras e 28 fotos, distribuídas da seguinte forma:

a) Três folhas pretas com figuras brancas (miscelânea): 1 página com as letras do alfabeto; 10 figuras com números; 4 figuras com as formas geométricas; 7 figuras com as cores; 13 figuras com noções temporais; 8 figuras com os dias da semana; 13 figuras com os meses do ano; 9 figuras com perguntas simples (“quem é?”/ “quando?”).

b) Duas folhas pretas com figuras de bordas amarelas (Pessoas): 13 fotos de pessoas da família; 15 fotos com pessoas da escola; 24 figuras indicativas de pessoas (pai, mãe, avó, menino, etc.). A seguir, alguns exemplos das cores citadas:



c) Duas folhas pretas com figuras de bordas verdes (Verbos): 69 figuras de verbos.

d) Seis folhas pretas com figuras de bordas laranjas (Substantivos): 32 figuras de materiais escolares; 34 figuras de animais; 14 figuras de futebol; 17 figuras de vestuário, 23 figuras de partes do corpo; 28 figuras de alimentos; 8 figuras de brinquedos; 16 figuras de meios de transporte; 51 figuras de lugares e utensílios de casa; 4 outras figuras (rei, rainha, príncipe e princesa).

e) Duas folhas pretas com figuras bordas azuis (Adjetivos): 23 figuras de adjetivos e 4 figuras com noções de quantidade.

As fotos a seguir exemplificam as figuras selecionadas e coladas nas categorias de substantivos, verbos, adjetivos e advérbios:



Substantivos



Verbos



Adjetivos e Advérbios

Durante o período de coleta o aluno recebeu atendimentos fonoaudiológicos nos quais garantiu-se que os conteúdos abordados nas histórias fossem trabalhados e as figuras correspondentes fossem colocadas na pasta de comunicação suplementar, com o objetivo de garantir que o aluno tivesse os recursos necessários para recontar as histórias.

Durante a coleta de dados foram acrescentadas outras figuras, de acordo com a necessidade do aluno.

3.7 Procedimentos de coleta

3.7.1 Primeira Etapa – Observação do aluno na escola

Foram realizadas observações quinzenais das atividades do professor com o aluno, principalmente nas situações envolvendo histórias.

As observações foram realizadas durante dois meses, logo, foram quatro observações, das quais a pesquisadora obteve informações a respeito da rotina das atividades envolvendo histórias.

3.7.2 Segunda Etapa - Estudo Piloto

Foi realizado um estudo piloto para adequar as etapas dos procedimentos propostos e, também para adequar a quantidade e posicionamento de filmadora. O estudo piloto foi realizado com a professora que era responsável pela classe em março de 2003. Foi filmada a professora aplicando os procedimentos propostos em duas situações: uma com o aluno recontando a história sem utilizar o tabuleiro de comunicação suplementar e, em outra, o aluno recontando a história utilizando o tabuleiro de comunicação suplementar.

O estudo piloto foi realizado com a professora responsável pela sala, mas ela foi substituída por outra professora. Assim, a coleta foi realizada com a professora substituta.

O estudo piloto foi importante para orientar a professora substituta a respeito de como os procedimentos deveriam ser aplicados, ou seja, serviu como modelo para



a professora participante da pesquisa. A pesquisadora e a professora assistiram juntas a filmagem piloto e discutiram os aspectos relacionados à aplicação dos procedimentos.

3.7.3 Terceira Etapa – Realização das atividades com histórias

A coleta de dados foi realizada na sala de aula, no momento da atividade que envolvia história. Foi proposta a realização da coleta em dois dias da semana, nos quais foram filmadas as atividades do reconto da história pelo aluno em dois diferentes procedimentos:

3.7.3.1 Primeiro procedimento - Aluno sem o tabuleiro de comunicação

O Professor lê o livro selecionado pelo aluno e, em seguida, realiza a seguinte instrução verbal: “A. eu vou contar uma história e você vai prestar bastante atenção, depois você vai contar de novo para mim sem usar a pasta, tá? Presta atenção!”

O aluno recontou a história sem o tabuleiro de comunicação alternativa utilizando os recursos disponíveis como: gestos, expressões faciais, vocalizações e outros.

3.7.3.2 Segundo Procedimento - Aluno com o tabuleiro de comunicação

O aluno seleciona um livro diferente do trabalhado anteriormente e a professora realiza a seguinte instrução verbal: “A eu vou contar uma história e você vai prestar bastante atenção, depois você vai contar de novo para mim usando a pasta, tá?”

A aplicação de cada procedimento aconteceu duas vezes por semana durante a atividade pedagógica realizada pelo professor em sala de aula. Durante esse período o aluno envolveu-se com vinte histórias diferentes, sendo trabalhadas em dois procedimentos distintos, ou seja, dez histórias recontadas com o tabuleiro e dez histórias recontadas sem o tabuleiro. A ordem de aplicação desses procedimentos foi invertida a cada dia, ou seja, um dia

o aluno iniciava a atividade utilizando o tabuleiro e, em outro dia, iniciava recontando a história sem utilizar o tabuleiro de comunicação alternativa.

A escolha da história a ser utilizada era feita pelo aluno, a cada dia eram apresentadas a ele cinco histórias diferentes, das quais ele deveria selecionar duas para serem trabalhadas. A utilização de histórias distintas em cada um dos procedimentos teve como objetivo evitar o efeito recorrente, ou seja, evitar que o conhecimento prévio da história pelo aluno facilitasse o seu reconto.

Durante as filmagens a pesquisadora posicionou-se do lado direito do aluno, mas fora do seu campo visual, para anotar o que estava acontecendo na atividade, observando tanto as ações do aluno quanto do professor.

3.8 Formas de registro

3.8.1 Filmadoras:

Para filmar as atividades propostas nesse estudo foram necessárias duas filmadoras: uma Filmadora Gradiente posicionada à frente do aluno e, a outra Filmadora Sony posicionada atrás do aluno com o foco no tabuleiro de comunicação, como demonstra a figura 1. A utilização de duas filmadoras justifica-se pela necessidade de uma estar focada para o aluno e o professor e, a outra direcionada especificamente para o tabuleiro, com o objetivo de melhor identificar as figuras nele apontadas.

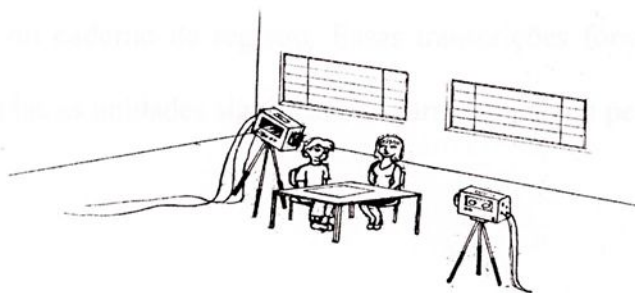


Figura 1 - Diagrama de posicionamento das filmadoras.

3.8.2 Caderno de registro das atividades do reconto.

O caderno de registro foi um recurso utilizado pela pesquisadora para registrar as atividades realizadas pelo aluno durante as filmagens. Este registro teve como objetivo complementar às informações coletadas por meio de filmagens. As informações registradas no caderno foram transcritas em conjunto com as filmagens.

3.9 Procedimentos de análise

As transcrições das fitas das duas filmadoras (filmadora 1: foco na interação professor/ aluno e filmadora 2: close no tabuleiro) foram complementadas com as informações retiradas do caderno de registro. Para o tratamento dos dados coletados a pesquisadora fez, primeiramente, a transcrição das fitas da filmadora 1, em seguida, utilizou as anotações do caderno de registro para complementar as informações coletadas. Nas histórias recontadas pelo aluno com o tabuleiro de comunicação alternativa a filmadora 2 foi utilizada para registrar as figuras apontadas e as informações coletadas foram acrescentadas às transcrições das fitas da filmadora 1.

Para melhor visualização das diferentes formas de registro a pesquisadora utilizou três estratégias para transcrever as informações coletadas, são elas: letra Times New Roman em modo Normal para as informações da filmadora 1, letra Times New Roman em modo Negrito para as informações da filmadora 2 e letra Times New Roman em modo Itálico para as informações do caderno de registro. Essas transcrições foram discutidas e a partir delas foram selecionadas as unidades significativas para o objeto de pesquisa.



IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e as discussões estão divididas em dois momentos: no primeiro momento estão sendo apresentados os resultados e discussões a respeito da elaboração das histórias realizadas pelo aluno, ou seja, a discussão está relacionada com os componentes e as etapas necessárias para o reconto da história. No segundo momento, os resultados apresentados discutem as possibilidades expressivas utilizadas pelo aluno durante as etapas do reconto das histórias.

Durante as apresentações dos resultados será utilizada a letra A para o aluno participante desta pesquisa e a letra P para professora. As observações entre parênteses descritas nos exemplos das transcrições dizem respeito ao significado expresso pelo aluno durante a utilização de gesto ou mesmo do tabuleiro de comunicação.

4.1 Resultados e análise das etapas do Discurso Narrativo

As histórias elaboradas foram sorteadas pelo aluno no momento do procedimento proposto. Neste sentido, a sequência das histórias e o uso do tabuleiro estão descritos no quadro a seguir:

Quadro 1: Sequência dos temas das histórias e o uso de tabuleiro de comunicação

Data	História	Recurso
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
06/08/2003 – H-12	Biba Encantada	Sem o Tabuleiro
07/08/2003 – H-13	O Mago Maluco	Sem o Tabuleiro
07/08/2003 – H-14	Meu Dente Caiu	Com o Tabuleiro
09/09/2003 – H-15	O Menino e o Muro	Com o Tabuleiro
09/09/2003 – H-16	A Menina Dorminhoca	Sem o Tabuleiro
10/09/2003 – H-17	O Macaco Medroso	Sem o Tabuleiro
10/09 /2003 –H-18	A Galinha de Peruca	Com o Tabuleiro
17/09/2003 – H-19	As Aventuras da Ratinha	Com o Tabuleiro
17/09/2003 – H-20	O Sonho da Vaca	Sem o Tabuleiro

Por meio do quadro acima pode se perceber que na primeira coluna estão representadas as datas de realização das atividades de reconto, na segunda coluna estão os nomes das histórias selecionadas pelo aluno e, na terceira coluna, está descrito a utilização de o recurso de comunicação suplementar. A terceira coluna demonstra que a ordem de aplicação dos procedimentos utilizados nos recontos das histórias foi invertida a cada dia, ou seja, em alguns momentos o aluno iniciou a atividade de recontar histórias utilizando o tabuleiro de comunicação, e em outros, iniciou sem a utilização do recurso.

Os temas das histórias selecionadas foram baseados nas experiências pessoais e acadêmicas do aluno, estando, portanto, adequados ao seu nível de escolaridade e com conteúdos conhecidos por ele. Segundo Von Tetzchner e Martinsen (2000) um dos objetivos de adequar o contexto e conteúdo consiste em conseguir que as pessoas que têm

contato com indivíduos com necessidade de uma comunicação alternativa e suplementar compreendam com mais frequência às ações destes, como se fossem comunicativas. Esses autores relataram que é comum às pessoas prestarem atenção aos sons e interpretá-los como comunicativos e deixar passar outros esforços, como, por exemplo, os movimentos dos braços e outras posturas características dos indivíduos com necessidade de comunicação alternativa.

As pessoas que fazem parte de um contexto organizado e planejado poderão participar e interpretar de forma mais adequada os diferentes recursos expressivos como, por exemplo, os movimentos corporais, a expressão facial, a postura do indivíduo e o tabuleiro de comunicação, o que aumentará a probabilidade de, ao reagirem a esses comportamentos, estimular a atividade e a iniciativa da pessoa afetada (VON TETZCHNER e MARTINSEN, 2000). Neste sentido, os conteúdos das histórias favorecem a interação entre os interlocutores, assim como, facilita o processo de elaboração do discurso narrativo por parte do sujeito não falante.

Scliar-Cabral (1982) discutiu que se a criança, ao recontar, apresenta certos limites quanto ao tamanho das histórias, número de personagens, eventos e atributos, para somente citar algumas medidas, isto se deve a um determinado estágio cognitivo e lingüístico evidenciado no processo do reconto. O estudo realizado pela mesma autora em 1982 mostra-nos que crianças de 4 a 6 anos de idade têm um grande potencial criativo, tanto em termos de planejamento quanto à execução das histórias e o domínio como receptor participante, das histórias narradas. O conhecimento do gênero “contar histórias” fica patente nos marcadores que as crianças utilizam: entoação, introdução, corpo de narrativa e término.

Após as transcrições das histórias, foram selecionados os principais elementos de conteúdo nos recontos das histórias do aluno. Para este trabalho, foram considerados os seguintes elementos de conteúdo: tema e ações principais, personagens, local



da ação, finalização da história e outras informações. Na categoria de outras informações foram considerados os detalhes das histórias.

No quadro 2 há possibilidade de observar os principais elementos de conteúdo utilizados pelo aluno no momento da elaboração das 20 histórias recontadas: Na primeira coluna do quadro abaixo estão representadas as vinte histórias recontadas pelo aluno e a utilização ou não do recurso de comunicação suplementar. Os nomes das histórias já foram citados no quadro 1. Foi estabelecida a letra H seguida do número da história para designar qual a história descrita. A segunda coluna apresenta os temas e as ações principais relacionadas às histórias recontadas pelo aluno. A terceira coluna apresenta os personagens recontados pelo aluno envolvidos nas histórias. A quarta coluna apresenta a informação de que o aluno conseguiu ou não finalizar a história e a quinta coluna apresenta os detalhes da história ou outras informações fornecidas pelo aluno durante o reconto das vinte histórias.

Quadro 2: Conteúdos utilizados pelo aluno na elaboração dos recontos de histórias

	Tema e Ações	Personagens	Local	Finalização	Outras informações
H-1 Sem tab.	Recontou o tema por meio de gesto manual e emissão de sons	Personagem principal por meio de gesto representativo com as mãos	Não recontou	Não finalizou a história	
H-2 Com Tab.	Recontou o tema e as ações principais por meio da indicação de figuras e gestos representativos	Personagens principais e o secundário por meio de figuras	Não recontou	Finalizou o conteúdo	Relatou detalhe utilizando figuras que representam adjetivos
H-3 Com Tab.	Recontou o tema e as ações principais por meio da indicação de figuras e gestos representativos	Personagem principal e os secundários por meio de figuras	Recontou os dois locais do conteúdo da história por meio de figuras	Não finalizou a história	

H-4 Sem Tab.	Recontou o tema e ações principais por meio de gestos e sons	Personagem principal e secundário por meio de gestos representativos	Não recontou	Não finalizou	
H-5 Sem Tab.	Recontou o tema e ações principais por meio de gestos e sons	Personagens principais por meio de gestos representativos e personagem secundário por meio de gesto representativo e som de vogais "au"	Não recontou	Finalizou	Relatou detalhes da história por meio de gestos representand o adjetivos
H-7 Com Tab.	Recontou o tema e as ações principais por meio da indicação de figuras e gestos representativos	Personagem principal e o secundário por meio de figuras	Recontou por meio de figuras e gestos representati vos (casa para colméia)	Finalizou a história embora a professora não tenha percebido	Utilização da figura de casa para colméia
H-8 Sem tab.	Recontou o tema e ações principais por meio de gestos e sons	Personagem principal e os secundários por meio de gestos representativos	Não recontou	Finalizou a história	Relatou detalhes da história por meio de gestos representand o adjetivos
H-9 Sem tab.	Recontou o tema e ações principais por meio de gestos e da produção oral "aó aó" para "vovó"	Personagem principal e os secundários por meio de gestos representativos e sons	Não recontou	Finalizou a história	
H-10 Com Tab.	Recontou o tema e as ações principais por meio da indicação de figuras, gestos representativos e sons	Personagem principal por meio de figuras	Recontou o local por meio de figuras e gesto representati vo	Finalizou a história	Relata detalhe utilizando figuras que representam adjetivos

H-11 Com Tab.	Recontou o tema e as ações principais por meio da indicação de figuras, gestos representativos e sons	Personagens principais e secundários por meio de figuras	Recontou o local por meio de figuras	Finalizou a história	Utilização de figuras de objetos para representar a ação: figura do leite para beber o leite
H-12 Sem Tab.	Recontou o tema e ações principais por meio de gestos e sons	Personagem principal e os secundários por meio de gestos representativos e sons	Não recontou	Finalizou a história	Relatou detalhes da história por meio de gestos representand o adjetivos
H-13 Sem Tab.	Recontou o tema e ações principais por meio de gestos representativos	Personagem principal indicando a letra “M” para “Mago” e o secundário por meio de gesto representativo	Não recontou	Não finalizou a história	
H-14 Com Tab.	Recontou o tema e as ações principais por meio da indicação de figuras e gestos representativos	Personagens principais e secundários por meio de figuras	Recontou o local por meio de figuras	Finalizou	Relatou detalhes utilizando figuras e gestos que representam adjetivos
H-15 Com Tab.	Recontou o tema e as ações principais por meio da indicação de figuras e gestos representativos	Personagem principal por meio de figuras	Não recontou	Finalizou	
H-16 Sem tab.	Recontou o tema e as ações principais por meio de gestos representativos	Personagens principais e secundários por meio de gestos representativos e sons	Não recontou	Não finalizou	
H-17 Sem Tab.	Recontou o tema e as ações principais por meio de gestos representativos	Personagens principais e secundários por meio de gestos representativos e sons	Não recontou	Finalizou	Relatou detalhes da história por meio de gestos representand o adjetivos

H-18 Com Tab.	Recontou o tema e as ações principais por meio da indicação de figuras, gestos representativos e sons	Personagens principais e secundários por meio de figuras	Recontou o local por meio de figura	Finalizou	Relatou detalhes da história tocando em partes do corpo para indicar substantivo, como por exemplo: pegou no cabelo para “peruca”
H-19 Com Tab.	Recontou o tema e as ações principais por meio da indicação de figuras, gestos representativos e sons	Personagem principal por meio de figuras e secundário por meio de gesto representativo e emissão do som “io”.	Recontou o local por meio de figura	Finalizou	
H-20 Sem tab.	Recontou o tema e as ações principais por meio de gestos representativos e sons	Personagem principal por meio do som “mã” e personagem secundário por meio de gesto representativo	Não recontou	Finalizou	Relatou detalhes da história por meio de gestos que representam adjetivos

4.1.1 Aspectos relacionados aos temas e ações principais

Por meio da descrição da segunda coluna é possível verificar que o aluno conseguiu recontar o tema e ações principais nas dez histórias que não utilizou o tabuleiro de comunicação suplementar. Nesta situação, o tema e as ações principais foram recontados por meio de gestos representativos e emissão de sons não articulados em oito das dez histórias. Somente nas histórias (H-13 e H-17) o aluno não emitiu sons associados às expressões não-verbais. Os trechos a seguir demonstram as formas de expressões utilizadas pelo aluno nos recontos sem o tabuleiro de comunicação:

H-1 - O coelhinho caçador

A: Faz o gesto de colocar a mão ao lado da cabeça.

A: Faz gesto indicando para a porta emitindo sons não articulados /Hããã/ (o coelho saiu)

A: Emite um som não articulado /hãaaa/ prolongado variando a entonação

A: Gesto de colocar a mão ao lado da cabeça. – (Indicativo de orelha - Coelho)

A: Som não articulado e repete o gesto com a mão. – (O Coelho)

A: Faz gesto indicando para a porta e emite sons não articulados /Hããã/ - (Saiu)

A: Faz um gesto com a mão indicando uma arma e emite um som /hã/ com entonação de tiro – (disparo da arma) – (Com uma arma)

A: Emite som não articulado /hããã/

A: Aponta com o dedo e articula um som indicando um tiro. [repete para a professora entender]

Durante as emissões e o uso dos gestos na história 1 observou-se a dificuldade da professora em entender o aluno. Esta situação demonstra que o aluno necessitou repetir os gestos e as emissões para que a professora pudesse entendê-lo, não conseguindo finalizar a história. Devido a não compreensão do professor, o aluno repetiu o tema central, não conseguindo ampliar o enredo da história e, também, não conseguindo finalizá-la. Apesar de o aluno conseguir estruturar a frase do tema central da história (sair e atirar no lobo), a professora ficou preocupada em entender a sequência de movimentos e sons utilizados por ele e não retomou o tema central da história recontada pelo aluno.

H-4 - A Margarida Friorenta

A: Olha para a mesa e emite um som não articulado. (indicando o vaso)

P: Não entendi.

A: Sorri para a professora e emite sons não articulados /hãã/ com entonação variada.

P: Ainda não entendi.

A: /Hããã/ e faz o gesto de cruzar os braços na frente do corpo (flor com frio)

P: Com frio? Ta.

A: Levanta a mão e mexe os dedos deslocando a mão na horizontal. Cruza os braços novamente. (borboleta)

H-5 - Um grande susto

A: Aproxima as duas mãos em cima da mesa e olha para as mãos (viram alguma coisa no chão)

A: Bate os pés no apoio de madeira e emite um som não articulado (as crianças correram)

A: Cruza os braços na frente do corpo movimentando a mão.(pegar o caranguejo)

A: Estende a mão na horizontal com o chão e emite o som /au au/ (chegada do cachorro)

A: Sim com a cabeça e movimenta a boca sem som (no sentido de o cachorro querer morder as crianças)

A: Não com a cabeça, bate os pés no apoio da madeira.(cachorro correu atrás das crianças)

A: Sim com a cabeça aponta para o chão (crianças caíram no chão)

No exemplo acima estão demonstrados sete momentos em que o aluno utilizou gestos representativos e sons para recontar as ações principais referentes ao conteúdo da história.

H-8 - O aniversário

Nesta história, percebe-se que o aluno utilizou a emissão com entonação como uma repetição da frase emitida pelo professor, confirmando que o professor havia entendido os seus gestos, como está demonstrado no exemplo a seguir:

P: Muito? Bastante?

A: Não com a cabeça, repete o gesto em pinça e emite sons não articulados.

P: Chamou?

A: Sim com a cabeça e bate as mãos.

P: O ratinho chamou todo mundo para cantar parabéns

A: Emite sons não articulados /hãããã/ com entonação variada.

Essa emissão com entonação parece a aprovação da frase emitida pela professora. A professora não entende a emissão do aluno e começa novamente a questioná-lo, como se ele tivesse mudado de conteúdo, como fica exemplificado a seguir:

P: Hã? Outro dia daí?

A: Não com a cabeça, faz o movimento em pinça com a mão.

P: Muito? Bastante?



A: Não com o dedo repete o movimento em pinça e traz a mão para a mesa emitindo sons não articulados.

P: Rato?

A: Sim com a cabeça, faz um movimento com a mão deslocando-a na horizontal.

P: Acabou?

A: Não com a cabeça e repete o gesto

P: Limpou? Não?

A: Não com a cabeça

P: Não é limpou? Varreu o lugar?

A: Não com o dedo, faz o gesto de abrir e fecha a mão emitindo sons ininteligíveis

P: O rato limpou?

A: Repete o gesto emitindo vários sons não articulados....

Ex: H-9 Tuca, vovó e Guto

A: Emite /aoaó/ e aponta para a porta (vovó saiu)

A: fecha a mão e movimenta-a de um lado para o outro. (utilizou gesto para representar pipa, mas no sentido de que a avó comprou uma pipa)

A: Põe as mãos próximas ao peito balançando o corpo. (compra da boneca)

A: Bate os pés no apoio de madeira (avó foi andando)

A: Cruza os braços na frente do corpo (abraçar)

A: Emite o som /aoaó/ e faz o movimento de flexionar e esticar o braço na frente do corpo (vovó deu)

A: emite o som /aoaó/ e aproxima a mão da boca movimentando os dedos (vovó fica até o jantar)

A: Gira o dedo no ar e aponta para a porta (depois vovó foi embora)

Ao iniciar o relato por meio de emissão oral, o aluno consegue ser entendido com a emissão de “aoaó” para vovó provavelmente por ser uma palavra do cotidiano e dos contextos de vivências pessoais. Além de a emissão estar próxima da palavra real.

No exemplo acima, o aluno consegue ser entendido em quase todos os gestos utilizados, provavelmente em decorrência da temática da história, ou seja, tema que envolve as vivências do dia a dia. Os gestos utilizados são simples e concreto para a professora compreender.

Pelo fato de a professora entender as situações, ela poderia Ter explorado as estruturas frasais no momento em que o aluno utilizou um gesto para indicar uma ação, como

no caso da indicação dos gestos de “pipa” e “boneca” para a compra de mercadorias feita pela avó, como pode ser observado abaixo:

A: Sim com a cabeça, fecha a mão e movimenta-a de um lado para o outro.

P: Uma pipa...

A: Põe as mãos próximas ao peito balançando o corpo.

P: Uma boneca.

Logo, seria importante que a professora reestruturasse as emissões do aluno com as seguintes sentenças: “a vovó comprou uma pipa?” e “a vovó comprou uma boneca?”

A seguir, na continuação da história, o aluno acaba indicando para a professora a estrutura da frase, como mostra o exemplo abaixo:

A: Movimenta o braço na diagonal na direção da porta.

P: Levou...

A: Emite o som /aoá/ e repete o gesto

P: A vovó levou embora a pipa e a boneca

H-12 -Biba Encantada

A: Aponta para seu olho (ver)

A: aponta para sua colega e aponta para sua boca emitindo sons (menina falou)

A: Cruza as mãos na frente do corpo e aponta para porta (pegar o cachorro e levar embora)

A: Aponta para sua colega e aponta para a porta da sala (menina foi embora)

A: Movimenta os dedos perto da boca e faz sinal negativo com o dedo (a menina não comeu)

A: Junta as duas mãos aproximando-as do rosto e faz sinal negativo com o dedo (menina não dormiu)

A: Apontou para a sua testa (sonhou)

A: Fecha a mão lentamente na frente do corpo (pegar)

A professora não entendeu o gesto inicial para demonstrar cachorro. Esse gesto foi entendido quando o aluno conseguiu emitir “au”. O aluno, também não foi compreendido quando utilizou gestos para representar que a menina queria levar o cachorro para casa. Nesta situação houve mudança de tópico, ou seja, prosseguiu nos acontecimentos da história, como está demonstrado abaixo:

A: Cruza os braços na frente do corpo e aponta para a porta.

P: Não entendi. Saiu?

A: Não com a cabeça cruza os braços na frente do corpo.

P: Não estou entendendo. Medo? Pegou?

No trecho abaixo, retirado da história H-16 estão demonstrados sete momentos em que o aluno utilizou as expressões verbais e não verbais para recontar a ação principal da história.

H-16 - A Menina dorminhoca

A: Encosta uma mão na outra e aproxima-as do rosto inclinando a cabeça.(dormir)

A: aponta para o relógio da professora emitindo sons não articulados (despertar, acordar)

A: Repete o gesto de aproximar as mãos do rosto e sinaliza não com o dedo.(não acordar)

A: segura o braço da professora balançando-o.(sacudir para chamar)

A: Olha para a professora e sorri e repete o gesto de fechar lentamente a mão.(chamar a menina)

A: aproxima as mãos do rosto e sinaliza não com o dedo (não acordar)

A: Aponta novamente para o cesto de lixo da sala (balde: jogar água)

H-20 - O sonho da vaca

A: Emite sons não articulados /hããã/ variando a entonação

P: Não entendi o que você quer falar.

A: Junta as duas mãos encostando-as no rosto emitindo sons não articulados.

P: Dormir? Tinha alguém que estava

A: Sim com a cabeça, emite o som /mã/

P: Mãe?

A: Não com a cabeça, coloca a mão ao lado da cabeça e emite o som /mã/

P: Vaca? A vaca estava dormindo?

A: Sim com a cabeça, aponta para a sua testa e olha para cima.

P: Pensou? Sonhou?

A: Sim com a cabeça, olha para a professora e sorri.

P: A vaca estava dormindo e ela sonhou. E daí

A: Balança o corpo de um lado para o outro e emite sons não articulados.

P: Balançar?

A: Não com a cabeça repete o gesto de balançar o corpo e articula o som /anano/ com distorção

P: Andando? Ela foi andando?

A: Não com a cabeça, repete o gesto de balançar o corpo e olha para a professora.

P: Dançar? Ela estava dançando?

- A: Sim com a cabeça, aponta para o seu olho.
 P: Aí ela viu...
 A: Faz o movimento em pinça com a mão, mexendo os dedos.
 P: Bastante? Muito?
 A: Sim com a cabeça
 P: Viu muitas coisas?
 A: Sim com a cabeça, faz o gesto de coçar a cabeça.
 P: A cabeça? Pensou? Teve uma idéia?
 A: Não com a cabeça, olha para frente e sorri.
 P: Não estou entendendo desse jeito aí.
 A: Repete o gesto de coçar a cabeça emitindo sons não articulados.

No trecho acima pode se observar que o aluno não foi compreendido quando iniciou o relato por meio de expressão oral, devido a sua dificuldade articulatória o aluno emitiu o som “Mã” para vaca o que fez com que a professora não conseguisse compreendê-lo. Observou-se que a professora, em alguns momentos, não conseguiu compreender os gestos e as emissões do aluno em função de não relacioná-los com o conteúdo da história, mas ficou preocupada em interpretar as emissões de forma isolada.

Nas histórias H-13 e H-17 o aluno contou os temas e as ações principais das histórias por meio de gestos representativos, sem emitir sons, ou seja, utilizou apenas as expressões não verbais para recontar essas histórias. Como está demonstrado nos exemplos a seguir:

H-13 - O Mago maluco

- A: Aproxima o dedo indicador a boca (silêncio – guardar segredo)
 A: Repete o gesto de silêncio e aponta para a porta da sala (pergunta do segredo e vai embora)

Pôde-se perceber, nesta história, a preocupação do aluno para que a professora entenda os significados de seu gesto, como pode ser observado abaixo:

- A: Aproxima o dedo indicador da boca
 P: Ficar quieto?
 A: Não com a cabeça e repete o gesto de colocar o dedo próximo a boca.
 P: Guardar segredo?
 A: Sim com a cabeça

Neste exemplo fica evidente o significado atribuído para o gesto utilizado:

“Guardar segredo”. Este sentido está vinculado ao contexto da história trabalhada.

H-17 - O Macaco Medroso

A: cruza os braços na frente do corpo (ter medo)

A: faz o gesto de comer com a mão esquerda (comer)

A: repete o gesto e sinaliza não com o dedo (não ter medo)

No exemplo acima o aluno utiliza gestos representativos para expressar as ações do personagem principal da história, no caso o macaco.

A: Cruza os braços na frente do corpo

P: Tinha medo?

A: Sim com a cabeça e repete o gesto de deslocar a mão na horizontal emitindo um som não articulado.

P: Voou? O macaco tinha medo de voar?

A: Não com a cabeça, repete o gesto de deslocar a mão na horizontal mexendo os dedos.

Neste trecho pode-se observar a dificuldade da professora na compreensão do gesto de mexer os dedos na horizontal. Este gesto significava “pássaro”, mas a professora deu o significado de voar.

Para as histórias recontadas com o tabuleiro de comunicação suplementar observou-se que as histórias H-2, H-3, H-6, H-7 e H-15 foram recontadas por meio de indicação de figuras e gestos representativos, e para as histórias H-10, H-11, H-14, H-18 e H-19 o aluno utilizou, além das expressões não verbais (figuras e gestos), as expressões verbais (emissão de sons e palavras).

A seguir, estão demonstrados alguns exemplos das formas de expressões utilizadas pelo aluno nos recontos de histórias por meio do tabuleiro de comunicação suplementar:

H-2 - A ratinha da cidade e a ratinha do campo

A: folheia-o e aponta a figura do rato

A: Folheia a pasta e aponta a figura do almoço (indica a comida) e leva mão perto da boca mexendo os dedos.

A: Folheia a pasta e aponta a figura do gato

A: Faz o gesto com a mão fechando-a (indicando bater).

A: Aponta a figura do rato e mostra dois com os dedos.

A: Faz gesto balançando as mãos (as duas ratas saíram correndo)

Percebe-se que a professora entende quais são os personagens da história e, logo em seguida dá o modelo da estrutura frasal, como por exemplo: “Dois ratos? Dois ratinhos” e “Quis pegar? Ta. O gato bateu e quis pegar...”, após o aluno ter apontado a figura do gato e fazer um gesto com a mão aberta indicando pegar associado a um som.

O aluno aponta a figura do rato e faz o gesto indicando o número dois com os dedos, aponta a figura do almoço (indica a comida) e direciona a mão perto da boca mexendo os dedos. – “Dois ratos foram comer”. Neste momento, percebemos que o aluno utilizou a figura de um prato de comida para tentar representar a ação das personagens, que era a ação de “comer”.

H-3 - Os Meninos Voadores

P: Oh! O menino correu e se machucou?

A: Sim com a cabeça. Folheia a pasta e aponta a figura dos amigos.

P: Tinha amigo?

A: Sim com a cabeça, aponta a figura dos amigos e estende o braço esquerdo sobre a cabeça.(para voar)

P: Não to entendendo.

A: Aponta a figura dos amigos e cruza os braços na frente do corpo. Emite sons não articulados.(para voar)

P: Abraçaram?

A: Não com a cabeça, aponta a figura dos amigos e faz gesto de passar com a mão na frente dos olhos.(os amigos voaram)

P: Não entendi.

A: Estica o braço apontando para a frente.(voar)

P: Foram? Os amigos foram...

A: Folheia a pasta e aponta a figura da floresta. (voar ao redor do bosque)

P: Tinha uma floresta também.

O trecho anterior demonstra que o aluno conseguiu, inicialmente, recontar o personagem principal que é um menino e, também que havia os amigos. No momento de recontar a ação entre o menino e os amigos, a professora não compreendeu as figuras utilizadas e, principalmente, os gestos utilizados pelo aluno para a ação de voar, ou melhor,

voar ao redor do bosque. Neste contexto, o aluno estava tentando dar o significado de voar ao redor do bosque, mas a professora não fez a relação da figura utilizada com o contexto da história. Logo, o aluno utilizou recursos gestuais e gráficos para tentar buscar o entendimento da professora para a ação de voar, mas não conseguiu. O símbolo gráfico utilizado foi de um substantivo “floresta” para bosque em busca de tentar o significado de voar ao redor do bosque com auxílio dos gestos. Durante as tentativas de dar a interpretação, o aluno não utilizou símbolos gráficos da categoria de verbos.

A: Não com a cabeça.

P: O que?

A: Aponta para a grama da figura da floresta.

P: Mato?

A: Sim com a cabeça.

P: Os amigos foram para o mato?

A: Não com a cabeça. Aponta para a figura da floresta e faz um gesto girando a mão. Aponta novamente para a figura.

O aluno novamente tentou mostrar para a professora o sentido de voar ao redor do bosque com os amigos. O aluno acabou mudando o tópico da história, como podemos observar:

A: Folheia a pasta e aponta a figura do zangado.

P: Zangado?

A: Aponta a figura do bravo (aponta para outra figura para realmente a professora compreender)

P: Bravo?

A: Sim com a cabeça, folheia a pasta aponta a figura do menino e fecha a mão na frente do corpo.

P: O menino era forte?

A: Não com a cabeça, folheia a pasta e aponta a figura do bravo.

O aluno consegue recontar a trama de que um dos amigos tinha sido preso por um homem, mas não conseguiu finalizar a história. O que podemos notar, por meio da transcrição do reconto é que a professora interpretou a ida do amigo para a ilha do pirata, como se o amigo tivesse ido embora para casa. Nesta situação, observou-se que a professora, novamente interpretou as figuras fora do contexto da história.

A professora não deu continuidade ao entendimento da história e o aluno acabou não finalizando-a, mas foi interpretado como se tivesse esquecido da história.

O aluno iniciou a história H-6 apontando os personagens no tabuleiro de comunicação. Este fato facilita o entendimento inicial por parte do professor, embora tenha apresentado dificuldade em relacionar algumas figuras apontadas pelo aluno para outros significados, mesmo quando esses foram auxiliados por meio dos gestos, como podemos exemplificar abaixo:

H-6 - O Castelo Misterioso

A: Folheia a pasta e aponta a figura da casa e estende o braço sobre a cabeça.

P: Bem alto? Um prédio bem alto?

A: Não com a cabeça e emite um som não articulado /hum/

P: Uma casa?

A: Sim com a cabeça e folheia a pasta olha para a professora e emite vários sons ininteligíveis

P: Sinal negativo com a cabeça.

A: Emite novamente sons ininteligíveis olhando para a professora.

P: Os dois?

A: Não com a cabeça.

P: O que?

A: Olha para a professora e emite o som /mã/

P: Moravam? Ta.

A: Sim com a cabeça.

P: Os dois, o coelho e o porco moravam numa casa grande

A: Folheia a pasta e aponta a figura de um prédio.

P: Um prédio?

A: Não com a cabeça e estende o braço sobre a cabeça e aponta a figura da casa.

P: Uma casa? Uma casa bem grande?

A: Sim com a cabeça e repete o gesto de estender o braço sobre a cabeça.

P: Tipo um castelo? Assim?

Por meio deste exemplo, percebe-se a dificuldade da professora no entendimento do uso dos recursos expressivos para o significado “castelo”. O aluno conseguiu recontar as personagens e a ação de assustar, mas não conseguiu relatar que o fantasma não era real.

Durante o uso das figuras do tabuleiro, o aluno procurou dar sentido ao contexto da história associando as expressões não verbais, como no caso do prato com comida, ou seja, o fantasma assustava os animais fazendo a comida sumir e reaparecer. Neste caso, o aluno estava tentando utilizar o significado de “assustar”.

H-7 - A Abelha e o Mel

Em alguns momentos de reconto de histórias a professora não conseguiu compreender o aluno por não relacionar as figuras indicadas e os gestos utilizados para representar os verbos, como pode se observar no trecho abaixo:

A: Aponta para a porta erguendo o braço

P: Voou? Saiu?

A: Não com a cabeça, aponta a figura da abelha e olha para cima

P: Viu? Saiu? Voou?

A: *Não com a cabeça.*

P: Foi?

A: Não com o dedo, folheia a pasta e aponta a figura da rainha.

P: A rainha, a abelha e a rainha. A abelha era a rainha?

A: Não com a cabeça.

P: Não?

A: *Aponta a figura da abelha e indica o seu olho.*

P: A abelha viu? A rainha? Tá.

A: Sim com a cabeça, faz um gesto movimentando a mão esquerda no ar.

P: Voou? Foi?

A: Não com o dedo, folheia a pasta e aponta a figura da rainha.

P: A rainha...

A: Folheia a pasta e aponta a figura do verbo gritar.

P: A rainha gritou com a abelha? Mandou?

A: Sim com a cabeça e faz o gesto de movimentar a mão esquerda no ar e aponta novamente a figura da abelha.

No exemplo acima, observa-se que a professora conseguiu entender que a abelha foi mandada pela rainha quando o aluno utilizou a figura “gritar”. Apesar de a professora ter sido auxiliada pela figura, em algumas situações não conseguiu relacionar o desenho gráfico com o contexto da história como no caso da figura “vomitar” na qual o aluno utilizou para sugar, porque havia o desenho da boca aberta com a língua para fora.

Em função da professora não compreender os gestos e as figuras utilizadas, o aluno repete gestos e figuras diferentes na tentativa de fazer com que a professora entendesse a história.

H-15 - O Menino e o Muro

Como nas outras histórias em que utilizou o tabuleiro de comunicação, o aluno foi entendido prontamente a respeito do personagem da história, uma vez que a figura conseguiu dar o significado imediato de “menino”. Como está demonstrado no trecho a seguir:

A: Abre a pasta e aponta a figura do menino

P: O menino...

A: Indica o seu olho

P: O menino olhou? Viu?

A: Sim com a cabeça, folheia a pasta e aponta para a figura da casa.

P: O menino viu uma casa?

A: Não com a cabeça, aponta para a parede da casa

P: Parede? Muro você quer falar?

A: Sim com a cabeça, folheia a pasta e aponta a figura do triste.

P: Ficou triste?

A: Não com a cabeça, folheia a pasta e aponta novamente para a parede da figura da casa

P: Ah! Achou o muro triste, feio...

A: Sim com a cabeça, folheia a pasta e aponta para a figura do lápis de cor.

P: Ele quis pintar o muro?

A: Sim com a cabeça, aponta para a figura da tinta.

P: Tinta? Pintou com tinta?

A: Sim com a cabeça, faz o gesto de desenha com a mão em cima da mesa.

P: Desenhar?

A: Sim com a cabeça, folheia a pasta e passa o dedo sobre a figura dos animais.

P: Os animais? Ele desenhou os bichos?

A: Sim com a cabeça, folheia a pasta e aponta para a figura da flor e em seguida para a figura da árvore.

P: Ele pintou uma flor, uma árvore...

A: Folheia a pasta e aponta a figura do calor

P: Estava calor?

A: Não com a cabeça, aponta para o sol da figura.

P: Sol?

A: Sim com a cabeça, faz o gesto de desenhar em cima da mesa.

P: Ele desenhou um sol?

A: Sim com a cabeça, folheia a pasta e aponta a figura do feliz.

P: Um sol feliz?

A: Não com a cabeça, folheia a pasta e aponta para a figura do menino.

P: O menino ficou feliz?

A: Sim com a cabeça, faz o gesto de deslocar a mão na horizontal e olha para a professora

P: Terminou?

A: Sim com a cabeça.

Percebe-se na seqüência de apontar as figuras do tabuleiro e na utilização de gestos a elaboração de frases como:

“menino ver muro triste”- Aponta a figura do menino + Indica o seu olho + aponta para a figura da casa + aponta para a parede da casa + aponta a figura do triste” que o menor conseguiu elaborar a seguinte frase:

“Pintar tinta” (significando que o muro seria pintado com a tinta) - Aponta novamente para a parede da figura da casa + aponta para a figura do lápis de cor + aponta para a figura da tinta.

“Desenhar animais, flor, árvore” - Faz o gesto de desenhar com a mão em cima da mesa + folheia a pasta e passa o dedo sobre a figura dos animais + aponta para a figura da flor e em seguida para a figura da árvore.

“sol desenhar” - Aponta a figura do calor + aponta para o sol da figura + faz o gesto de desenhar em cima da mesa.

“O menino feliz” para a seqüência de “Aponta a figura do feliz + aponta para a figura do menino”.(elementos de ligação)

Apesar do aluno ter recontado a história na seqüência adequada, não utilizou

marcadores temporais e elos de ligação como, por exemplo, artigos, preposições e conjunções. A professora ao retomar o conteúdo da frase, teve que reconstruí-las com os elementos frasais necessários. Como foi anteriormente citado por outros autores, Kraat (1985); Light (1985); Udwin e Yule (1990); Von Tetzchner e Martinsen (1996), crianças usuárias de sistemas alternativos com boa capacidade de compreensão da linguagem falada tendem a produzir sentenças gráficas curtas, notadamente as compostas por um símbolo. Von Tetzchner (2003) relatou que dentre as estratégias utilizadas para a ampliação de sentenças produzidas pelos usuários de sistemas de Comunicação Alternativa estão as narrativas, uma vez que nas narrativas podem conter sentenças relacionais compostas por mais de um símbolo gráfico.

Para recontar as histórias H-10, H-11, H-14, H-18 e H-19 o aluno utilizou, além da indicação de figuras e gestos representativos, a emissão de sons e palavras. A seguir, estão demonstradas as formas de expressões do aluno nos recontos dessas histórias:

H-10 - O Peixe Pixote

A: Abre a pasta e aponta a figura do peixe

P: O peixe

A: Folheia a pasta e aponta a figura do verbo nadar

P: Nadava? O peixe nadava

A: Indica a água da figura do verbo nadar.

P: Na água? Lago pode ser?

A: Sim com a cabeça, aponta o olho da figura do verbo olhar

P: Com o olho

A: Fecha o seu olho e aponta para ele.

P: Fechado, tá. Nadava com o olho fechado.

Pode-se observar o conteúdo “o peixe nadava no lago de olho fechado”. No trecho acima o aluno fez colagem da frase lida pela professora, ou seja, utilizou a mesma seqüência temporal e a mesma estruturação frasal da história, o que é considerado por Perroni

(1992) como uma estratégia facilitadora da narrativa. Perroni (1992) relatou que a apropriação de parte do conteúdo de uma história, ou seja, a adaptação ou ajuste de construções sintáticas/semânticas da história para a narrativa da criança parece ser realmente uma estratégia eficiente. A seguir outro exemplo:

A: folheia a pasta e aponta a figura do peixe

P: O Peixe...

A: Faz o movimento abaixando o braço na diagonal e aponta a figura da água

P: O peixe voltou para a água

A: Aponta a figura do verbo olhar e indica o seu olho

P: O olho...

A: Coloca o dedo no seu olho fechando-o

P: O olho estava fechado

Observa-se nesta história a utilização da figura “nadar” para a representação da ação. A utilização dessa figura ocorreu em outras situações contextualizadas, quer sejam nas vivências de uso da piscina para a realização da fisioterapia ou na construção de outras sentenças. Com a facilidade de uso das figuras e sendo compreendido pelo professor, houve a possibilidade de construção de sentença completa, como fica evidenciado no exemplo anterior.

Apesar de o aluno ter elaborado frases completas e recontar o tema principal da história, ele não conseguiu correlacionar os acontecimentos, ou seja, não conseguiu perceber o que o personagem peixe havia visto fora da água, a floresta, com o que viu na água após abrir os olhos. Neste sentido, ficou difícil para a professora entender os recursos expressivos utilizados pelo aluno para finalizar a história. Conseguiu recontar o enredo final, ou seja, que o peixe ficou feliz, mas não explicou o motivo.

H-11 - Na Roça

A: Abre a pasta e aponta as figuras da vaca, do cachorro, do pato e da galinha.

P: Vaca, cachorro, pato e galinha. Hã?

A: Folheia a pasta e aponta a figura do campo

P: Campo? Roça pode ser? Na roça tinha vaca, cachorro, pato e galinha...

A: Sim com a cabeça, folheia a pasta e aponta a figura do verbo fugir

P: Fugiu?

A: Aponta a figura da vaca

P: A vaca fugiu?

A: Sim com a cabeça, folheia a pasta e aponta as figuras do menino e da menina.

P: O menino e a menina...

A: Aponta para a figura do “corre atrás”

P: Correr atrás? Ah! O menino e a menina foram atrás da vaca. Hã?

A: Faz o gesto de girar o dedo na horizontal

P: Depois...

A: Aponta para o seu olho e sinaliza não com o dedo

P: Não viram, não encontraram.

A: Aponta a figura da vaca

P: Não encontraram a vaca

A: Aponta a figura do “correr atrás”

P: Tá, eles não viram a vaca e aí foram atrás dela.

A: Folheia a pasta e aponta a figura do homem e emite o som /io/

P: Tio?

A: Sim com a cabeça, bate os pés no apoio de madeira

P: O tio correu? Andou?

A: Faz o gesto de fechar a mão lentamente

P: Pegar? O tio correu para pegar...

A: Aponta a figura da vaca.

P: A vaca, para pegar a vaca.

A: Folheia a pasta e aponta a figura do homem

P: O tio...

A: Cruza as duas mãos fechadas na frente do corpo.

P: Prendeu?

A: Sim com a cabeça, aponta a figura da vaca e coloca a mão na horizontal ao lado da mesa.

P: Vaca? Pequena?

A: Sim com a cabeça.

P: O tio prendeu o bezerro...

A: Faz o gesto de beber e emite vários sons não articulados

P: Bebeu?

A: Folheia a pasta e aponta para a figura do leite

P: Bebeu o leite?

A: Sim com a cabeça e coloca a mão na horizontal ao lado da mesa

P: O bezerro bebeu o leite

A: Repete o gesto de beber e sinaliza não com o dedo

P: Não bebeu.



A: Sim com a cabeça.

P: O tio prendeu o bezerro para ele não beber o leite

A: Olha para a professora e faz o gesto de deslocar a mão na horizontal

P: Acabou?

A: Sim com a cabeça e sorri.

Nesta história, assim como já foi discutido nas histórias 9 e 10, o tema gerador está ligado às experiências de vida do aluno. Antes de iniciar o processo escolar, o aluno morava em um sítio. Mesmo após sua vinda para a cidade, ele continua mantendo contato com as pessoas do sítio no qual morava. O fato do conteúdo da história estar relacionado às experiências de vida do aluno parece ter facilitado o reconto, uma vez que, o relato de experiências é uma etapa fundamental no desenvolvimento do discurso narrativo como pontuou Perroni (1992). Essa autora relatou que durante o processo de aquisição e desenvolvimento de linguagem a criança inicialmente é capaz de contar fatos vivenciados e, posteriormente, consegue narrar histórias, o que amplia os seus mecanismos de interação com o outro.

Pôde-se perceber que a fluência das estruturas frasais facilitou o entendimento do reconto por parte da professora. As figuras utilizadas pelo aluno foram para representar exatamente o que conteúdo proposto na história.

As expressões não-verbais utilizadas nesta história foram compreendidas pela professora, como pode-se observar na utilização de gestos com as mãos para “pegar”, “beber” e “depois”. Esses gestos são freqüentemente utilizados no vocabulário espontâneo do aluno.

Observa-se que a professora tendo uma maior compreensão da história contada pelo aluno conseguiu retomar as frases fornecendo o modelo da estrutura frasal por meio da expressão verbal. Neste sentido, este procedimento é importante para a elaboração do discurso narrativo e, também para o modelo de estrutura para o aluno não-falante. Este fato é notado nas frases como “Campo? Roça pode ser? Na roça tinha vaca, cachorro, pato e

galinha”, “P: Correr atrás? Ah! O menino e a menina foram atrás da vaca. Hã?” e “Tá, eles não viram a vaca e aí foram atrás dela.”

H-14 - Meu Dente Caiu

A: Faz o gesto de levar as mãos para trás e encostá-las no ombro (colocar a mochila nas costas)

A: Apontou a figura da lingual (sentiu que o dente estava mole com a língua)

A: Apontou para o telhado na figura da casa. (jogar o dente)

A: Aponta a figura da casa (ir para casa)

A: Apontou a figura do “posso brincar” (foi brincar em casa)

A: Apontou a figura do gritar (gritou para mãe)

A: Apontou para o seu olho (mãe procurar o dente)

A: Apontou a figura do colar emitindo vários sons ininteligíveis (fazer um colar com o dente)

A: Aponta para o seu olho e sinaliza não com o dedo (não acharam)

A: Fez o gesto de escovar os dentes (quando foi escovar os dentes)

A: Fez o gesto de escovar os dentes (nasceu outro dente)

No trecho anterior estão demonstrados alguns momentos em que o aluno utiliza as expressões verbais e não verbais para recontar o tema e as ações principais relacionadas ao conteúdo da história trabalhada. Quando o aluno iniciou o reconto pela ação de colocar a mochila nas costas ele tentou aproveitar o “script” da história lida pela professora, uma vez que a história começava da seguinte maneira: “À tarde, mochila nas costas, Chun ia para a escola”. O que demonstra, mais uma vez, que a colagem ou a apropriação de estruturas sintáticas/semânticas da história é uma estratégia utilizada pelas crianças para facilitar a narrativa (PERRONI, 1992).

O aluno conseguiu contar a história, embora não tenha expressado a possibilidade de escolha entre as opções de jogar o dente no telhado ou fazer um colar, como havia sido proposto pela amiga e pela mãe. Recontou os fatos como se eles fossem apenas vivenciados de forma seqüencializada pelo personagem principal da história.

Utilizou figuras de escola e casa para indicar que o menino foi para escola e para casa. Também utilizou a figura do telhado para “jogar o dente no telhado”. Nestas situações pode-se verificar o uso de um único estímulo para o significado de uma frase, o que

é comumente observado nas narrativas de crianças com boa compreensão da linguagem oral que utilizam tecnologias de apoio para a comunicação em idade mais avançada, como foi apontado anteriormente por Von Tetzchner e Martinsen (1996).

O aluno teve a preocupação de que o professor entendesse as figuras por ele selecionadas de acordo com o contexto, como se pode notar com o uso da figura “posso brincar”. O professor inicialmente entendeu como “jogar”. Essa preocupação também foi observada na utilização das expressões não-verbais.

H-18 - A Galinha de Peruca

- A: faz o gesto de colocar a peruca na cabeça (colocar peruca)
- A: estica os braços na frente do corpo emitindo o som /hããã/(assustar)
- A: aponta a figura do verbo correr.(correr: animais correr)
- A: cruza os braços na frente do corpo.(animais medo)
- A: Pega novamente no seu cabelo e olha para o chão (peruca cair)
- A: a figura do bravo (animais bravos)
- A: aponta a figura do correr (galinha correr)

Nos exemplos acima o aluno usou gestos representativos tanto para substantivos como para ações, o que foi observado com frequência durante a análise dos recontos das histórias.

H-19 As aventuras da Ratinha

- A: indica o seu olho e emite sons não articulados.(ver)
- A: e aponta a figura do correr atrás (correr: rata correr)
- A: aponta a figura da bola e faz o gesto de girar o dedo na horizontal.(bola rolar)
- A: Apontou para o seu olho e em seguida folheou a pasta e apontou a figura do homem
- A: emitindo o som /io./ (olhar homem)
- A: Cruza os braços na frente do corpo emitindo vários sons não articulados com entonação variada (prender)
- A: figura do verbo fugir.(fugir)
- A aponta a figura do feliz.(rata feliz)

Usou figuras para representar os verbos, como no caso de “correr atrás” e “fugir”. Percebe-se que expressou o adjetivo “pequeno” por meio de gestos. Este fato, também, foi observado nas histórias H-12 e H-16 para os adjetivos: feliz, medroso e triste.

4.1.2 Aspectos relacionados aos personagens das histórias

Por meio dos resultados apresentados na terceira coluna do quadro 2 pôde-se observar que o aluno recontou os personagens envolvidos nas histórias por meio de indicação de figuras e gestos representativos. Nas dez histórias recontadas sem o tabuleiro o aluno utilizou os gestos representativos em três histórias (H-1, H-8 e H-13). A seguir, estão alguns exemplos de histórias em que o aluno utilizou apenas os gestos representativos para recontar os personagens:

- A: Faz o gesto de colocar a mão ao lado da orelha (Coelho) – (H-1)
- A: coloca a mão sobre a mesa (rato pequeno) – (H-8)
- A: Indica o número um com o dedo e movimenta a mão aberta na horizontal (Um rato) - (H-8).
- A: Faz o gesto de girar o dedo indicador na horizontal (outro amigo) – (H-13).

Para sete histórias recontadas sem o tabuleiro (H-4, H-5, H-12, H-13, H-15, H-16 e H-20) o aluno utilizou os gestos representativos associados a emissões orais para expressar os personagens envolvidos nas histórias. A seguir estão apresentados alguns exemplos:

- A: Emite o som /hãã/ e faz o gesto de cruzar as mãos na frente do corpo (flor com frio) – (H-4).
- A: Emitindo o som /au au/ com distorção e estende a mão na horizontal com o chão (cachorro) – (H-5)
- A: Emite o som “au” (cachorro) em seguida coloca a mão na horizontal próxima à mesa (pequeno) – H-12
- A: Repete o gesto de coçar a cabeça emitindo sons não articulados (macaco) – (H- 20)

Ao recontar a história H-4 (A Margarida Friorenta) o aluno, inicialmente, tenta recontar por meio de gestos e algumas emissões orais mas não é compreendido, como pode-se observar a seguir:

- A: Olha para a mesa e emite um som não articulado.
- P: Não entendi.
- A: Sorri para a professora e emite sons não articulados /hãã/ com entonação variada.
- P: Ainda não entendi.
- A: /Hããã/ e faz o gesto de cruzar os braços na frente do corpo

P: Com frio? Ta.

A: Levanta a mão e mexe os dedos deslocando a mão na horizontal. Cruza os braços novamente.

P: Blusa?

A: Não com a cabeça. Repete o gesto com a mão.

P: Andou?

A: Não com a cabeça

P: Foi embora?

A: Não com a cabeça, olha para a professora e repete o gesto com a mão deslocando-a na horizontal.

Na situação anterior, o aluno estava se referindo ao personagem “borboleta”, mas a professora não compreendeu. Ela utilizou palavras próximas ao contexto contado pelo aluno, mas não conseguiu relacioná-los, como se pode observar abaixo:

P: Alguém tava voando? Voando, ta.

A: Sim com a cabeça e emite o som /mã/.

P: Uma? Não entendi. Até agora você falou: Frio, que alguém ta com frio e voando. Não foi?

A: Sorri olhando para a professora e faz o gesto movimentando os dedos e deslocando a mão na horizontal. Cruza os braços e movimenta os dedos.

P: Voando, ainda?

A: olha para os lados procurando algum desenho daquilo que ele está tentando falar. Aponta para a porta.

P: Foi embora?

A: Não com a cabeça e emite sons não articulados /hããã/

P: Faz sinal negativo com a cabeça.

A: Cruza as mãos e movimenta os dedos

P: Andou?

A: Não com a cabeça, olha para a sala e para a sua mesa. Cruza as mãos.

P: Não to entendendo. Não é voar que você ta querendo dizer? Nem, nem frio? Nem morto de frio? Então o que é?

A: Emite sons não articulados /hããã/ variando a entonação e olha para a professora.

P: Não D. eu não to entendendo

A: Sorri para a professora e cruza as mãos emitindo sons não articulados.

P: Não dá para entender. Não tem nada aqui?

A: Repete o gesto emitindo sons.

P: Sinal negativo com a cabeça

A: Sorri e faz o gesto de deslocar a mão na horizontal movimentando os dedos.

O exemplo demonstra as tentativas realizadas pelo aluno para expressar a respeito da borboleta. Após a professora solicitar ao aluno para recomeçar a história, percebe-

se que ela tentou encontrar significado para cada ação e emissão do aluno ter feito uma correlação entre os gestos utilizados com o contexto da história. Embora o aluno tenha conseguido recontar os personagens, ação de que a flor estava com frio e que foi plantada e levada para outro local, não conseguiu atribuir o sentido figurado do frio que a flor estava sentindo. De Lemos (1992) apontou a dificuldade do interlocutor em compreender e interpretar as várias formas de expressões do indivíduo não falante.

Nesta história, o aluno utilizou a ação de plantar para significar a flor e do adjetivo frio para, também, falar a respeito da flor.

H-12 Biba Encantada

A: Cruza os braços na frente do corpo e aponta para a porta.

P: Não entendi. Saiu?

A: Não com a cabeça cruza os braços na frente do corpo.

P: Não estou entendendo. Medo? Pegou?

A: Não com a cabeça aponta para a sua colega e aponta para o seu olho.

P: A menina viu...

A: Aponta para o colar da professora e faz o gesto de escrever sobre a mesa.

P: Colar? Coleira? Viu o nome de cachorrinho escrito na coleira? Ta.

Neste trecho, observa-se que o aluno relatou o fato da menina ver a coleira do cachorro e ir embora para casa. O fato de a professora não ter compreendido o aluno poderia estar relacionado ao uso do gesto de “cruzar os braços” para outros significados, como por exemplo: “frio”, “medo”. A professora não relacionou o gesto com o seu significado no contexto da história.

Em oito das dez histórias recontadas por meio do tabuleiro de comunicação suplementar o aluno apontou figuras para se referir aos personagens envolvidos na trama, são elas: H-2, H-3, H-7, H-10, H-11, H-14, H-15 e H-18. Observou-se que as figuras do tabuleiro contribuíram para o entendimento da professora a respeito dos personagens, a seguir estão

apresentados alguns exemplos da utilização de figuras para recontar os personagens das histórias:

- A: Abre o tabuleiro, folheia-o e aponta a figura do rato. (personagem rato) – H-2
 A: Folheia a pasta e aponta a figura dos amigos – H-3
 A: Abre a pasta e aponta a figura da abelha – H-7
 A: Abre a pasta e aponta a figura do peixe. H-10
 A: Abre a pasta e aponta as figuras da vaca, do cachorro, do pato e da galinha.- H-11
 A: folheia a pasta e aponta as figuras do menino e da menina. H-11
 A: e apontou a figura da mãe (mãe) – H-14
 A: aponta a figura do menino (menino) H-15
 A: aponta a figura de fantasma.(monstro) H-18
 A: Passa o dedo em cima de todas as figuras dos animais (todos animais) H-18

Como foi citado anteriormente, observou-se que nas histórias recontadas por meio do tabuleiro de comunicação o aluno foi entendido prontamente a respeito dos personagens quando utilizou figuras para recontá-los. Como está demonstrado no exemplo abaixo retirado da história H-15 (O menino e o muro):

- A: Abre a pasta e aponta a figura do menino
 P: O menino...
 A: Indica o seu olho
 P: O menino olhou? Viu?
 A: Sim com a cabeça, folheia a pasta e aponta para a figura da casa.
 P: O menino viu uma casa?
 A: Não com a cabeça, aponta para a parede da casa
 P: Parede? Muro você quer falar?
 A: Sim com a cabeça, folheia a pasta e aponta a figura do triste.
 P: Ficou triste?
 A: Não com a cabeça, folheia a pasta e aponta novamente para a parede da figura da casa.
 P: Ah! Achou o muro triste, feio...

Na história H-2 (A ratinha da cidade e a ratinha do campo) percebe-se que a professora entendeu quais eram os personagens da história e, logo em seguida deu o modelo da estrutura frasal, como está demonstrado no trecho abaixo:

- A: Abre o tabuleiro, folheia-o e aponta a figura do rato.
 P: Ta! O rato...

A: Olha para a professora e faz o gesto mostrando o número dois com os dedos.

P: Dois ratos? Dois ratinhos

A: Gesto afirmativo com a cabeça.

Nas histórias H-6 (O castelo Misterioso) e H-19 (As aventuras da ratinha) o aluno utilizou gestos representativos e emissão de sons além do apontar de figuras para recontar os personagens, como está demonstrado nos trechos a seguir:

A: aponta a figura do coelho e a do porco. H-6

A: estica os braços na frente do corpo e emite o som /hãããã/ - (fantasma). H-6

A: Aponta a figura de um boneco preto (figura para indicar fantasma). H-6

A: Abre a pasta e aponta a figura do rato (rato) H-19

A: faz o gesto de colocar a mão na horizontal ao lado da mesa e repete o som /io/. (homem pequeno). H-19

4.1.3 Aspectos relacionados ao local, finalização e detalhes das histórias:

Na quarta coluna do quadro 2 estão apresentados os resultados obtidos quanto as formas de expressão utilizadas pelo aluno para recontar o local em que a trama da história se desenvolveu. A partir dos resultados demonstrados no quadro pode-se afirmar que o tabuleiro de comunicação facilitou o reconto do local das histórias, uma vez que o local apareceu em oito das dez histórias recontadas por meio do tabuleiro de comunicação. Em contrapartida, o aluno não recontou o local em nenhuma história sem a utilização do recurso de comunicação suplementar. As duas histórias recontadas com o tabuleiro de comunicação em que não apareceu o local foram: H-2 (A ratinha da cidade e a ratinha do campo) e H-15 (O menino e o muro). Na história H-2 o aluno deveria ter contado que a trama se desenvolveu na cidade, observa-se que o aluno não fez referência ao local “cidade”, é importante ressaltar que esse aluno sempre viveu no sítio e mudou-se para a cidade há pouco tempo, talvez isso justifique a sua dificuldade em identificar e relatar que os fatos estão ocorrendo na cidade. Na

história H-19 o aluno deveria dizer que “menino estava no seu quarto quando viu pela janela o muro feio”.

Quanto à finalização das histórias pode-se observar a partir dos resultados apresentados no quadro 2 que das dez histórias recontadas sem a utilização do tabuleiro o aluno finalizou seis histórias (H-5, H-8, H-9, H-12, H-17 e H-20). E das dez histórias recontadas com o tabuleiro o aluno conseguiu finalizar nove histórias, a única história não finalizada por ele foi a história H-3 (Os meninos voadores). Nessa história o aluno conseguiu recontar a trama de que um dos amigos tinha sido preso por um homem, mas não conseguiu finalizá-la. O que podemos notar, por meio da transcrição já apresentada anteriormente, é que a professora interpretou a ida do amigo para a ilha do pirata, como se o amigo tivesse ido embora para casa. Nesta situação, observa-se que a professora, novamente interpretou as figuras fora do contexto da história. A professora não deu continuidade ao entendimento da história e o aluno não foi capaz de finalizá-la, mas foi interpretado como se tivesse esquecido da história.

A não compreensão dos gestos e emissões por parte da professora fez com que o aluno não conseguisse finalizar o reconto das histórias. Em algumas situações, como nas histórias H-1, H-4, H-13 e H-16 a professora apresentou dificuldade no entendimento da utilização dos gestos, principalmente no início do reconto. O aluno conseguiu relatar as personagens assim como as ações, não lembrando apenas dos desfechos das histórias.

Na história H-1 (O coelhinho caçador) devido a não compreensão do professor, o aluno teve que repetir as emissões e os gestos utilizados no reconto do tema central. A não finalização da história foi sinalizada pelo gesto e pelo olhar, como está demonstrado nos exemplos abaixo:

A: Olha para cima e depois olha para a professora. – (Indicativo de que está tentando lembrar da história)

A: Fica em silêncio olhando para a professora e depois olha para cima e faz sinal negativo com a cabeça - (Indicativo de que não lembra da história)

A: Sinal negativo com a cabeça. Aponta para a testa. - (Não lembra o resto da história)

Nas histórias H-2, H-5, H-6, H-8, H-10, H-12, H-14, H-17 e H-20 o aluno relatou detalhes das histórias utilizando figuras e gestos que representavam adjetivos. A seguir apresentam-se alguns exemplos:

A: Folheia a pasta e aponta a figura de triste.(o rato ficou com medo) – H-2

A: Aponta a figura da boca (feliz) –H-10

A: Aponta a figura do peixe e faz o movimento de pinça com a mão (muitos peixes) - H-10

A: fez o gesto de girar a mão na horizontal duas vezes (procurou na sala inteira) – H-14

A: aponta a figura do feliz H-14

A: Faz o movimento em pinça com a mão, mexendo os dedos (muito) –H-20.

Na história H-7 (A abelha e o Mel) o aluno utilizou a figura da casa para representar “colméia”. Na história H-11 o aluno utilizou figuras de objetos para representar a ação, por exemplo, apontou a figura do leite para “beber o leite”. Na história H-18 (A galinha de peruca) o aluno relatou detalhes da história tocando em partes do corpo para indicar um substantivo, como por exemplo: pegou no cabelo para “peruca”.

4.2 Resultados e análise das formas de expressão utilizadas durante o reconto

Nos recontos elaborados pelo aluno foi possível observar diferentes possibilidades de expressão. Após as transcrições das fitas foi possível estabelecer categorias e subcategorias de análise que estão exemplificadas no quadro 3.



Quadro 3 – Categorias e subcategorias de expressão durante o reconto

Modalidades de Comunicação	Categorias			Exemplos
Expressão Verbal	Emissão de sons			A: Emite vários sons não articulados variando a entonação. (H-16)
	Emissão de palavras			A: e emite o som /ãnano/ (H-2)
Expressão Não verbal	Gestos com as mãos	Indicativos	Apontar figuras de substantivos	A: aponta a figura do rato. (H-2)
			Apontar figuras de verbos	A: aponta a figura do verbo gritar. (H-7)
			Apontar figuras de adjetivos	A: Aponta a figura do triste. (H-2)
			Apontar pessoas	A: Aponta para a colega que está sentada atrás dele na sala. (H-16)
			Apontar objetos	A: Aponta para a figura da árvore no quadro de recados. (H-8)
		Representativos		A: Encosta uma mão na outra e aproxima-as do rosto inclinando a cabeça. (H-16)
	Movimentos de cabeça	Afirmativo		A: Sim com a cabeça (H-4)
		Negativo		A: Não com a cabeça. (H-5)
	Expressões Faciais	Olhar		A: Olha para a professora (H-8)
		Sorriso		A: Sorri...
	Expressões combinadas	Olhar + gesto indicativo		A: aponta para a sua testa e olha para cima. (H-20)
		Olhar + gesto representativo		A: olha para a mesa e coloca a mão sobre ela. (H-8)
		Olhar + movimento de cabeça		A: Olha para cima (H-1)
		Olhar + sorriso		A: Olha para a professora e sorri (H-8)
Expressão Verbal + Expressão Não Verbal	Gestos indicativos + Emissão de som			A: aponta para o relógio da professora emitindo sons não articulados. (H-16)
	Gestos representativos + Emissão de som			A: e faz um gesto com a mão aberta indicando pegar emitindo um som não articulado /hãã/ - (H-2)

No quadro 3 estão representadas formas de expressão utilizadas pelo aluno durante o reconto das histórias. Foram estabelecidas três categorias de expressão, são elas: Expressão Verbal, Expressão Não Verbal e Expressão Verbal + Expressão Não Verbal, essas categorias foram divididas em subcategorias:

Expressão Verbal: Foram consideradas todas as emissões orais do aluno com intenção comunicativa. Foi dividida em emissão de sons como no caso das vocalizações e outras emissões com articulação não inteligível; e emissão de palavras quando essas emissões eram articuladas de uma forma mais próxima aos vocábulos da língua portuguesa (como no exemplo do quadro: a emissão /ãnano/ para a palavra andando). Observou-se durante a coleta que o aluno emitiu muitos sons não articulados com variação da entonação.

Expressão Não Verbal: Foi estabelecido pela pesquisadora que, nesta categoria estariam todas as formas de expressões não verbais utilizadas pelo aluno para recontar as histórias, como movimentos corporais (gestos com as mãos e movimentos de cabeça), expressão facial e expressões combinadas (olhar, gestos, sorriso). Para Knapp e Hall (1999) o termo não verbal é normalmente usado para descrever todos os eventos de comunicação humana que transcendem às palavras escritas ou faladas. Ao mesmo tempo, deve-se notar que esses eventos e comportamentos não verbais podem ser interpretados por signos verbais. Esses autores relataram que para se compreender qualquer ato comunicativo em seu todo é preciso considerar a intenção do emissor (aluno, neste caso) e a intenção percebida pelo receptor (professora).

Na categoria Expressão Não Verbal foi possível estabelecer as seguintes subcategorias: Gestos com as mãos; Movimentos de cabeça; Expressões Faciais e Expressões Combinadas. Para essa classificação a pesquisadora baseou-se na definição de que os gestos são movimentos do corpo (ou de parte dele) usados para comunicar uma idéia, intenção ou

sentimento. (KNAPP e HALL, 1999). Para esses autores, muitas dessas ações são feitas com braços e mãos, mas a área da face e da cabeça também é utilizada na gesticulação.

Gestos com as mãos: Segundo Morris (1977) os gestos podem ser classificados de muitas maneiras. Nesta pesquisa eles foram divididos em subcategorias com gestos indicativos e gestos representativos. No primeiro estão os gestos em que o aluno aponta com o dedo as figuras no tabuleiro, indica partes do seu corpo ou de outra pessoa e aponta para objetos. O gesto de apontar figuras foi subdividido em apontar figuras de substantivos, verbos e adjetivos; uma vez que essas figuras estão organizadas separadamente no tabuleiro com a intenção de facilitar o manuseio e a localização dos símbolos gráficos e para o uso nas situações do reconto. Os gestos representativos estão relacionados aos gestos que querem de alguma forma representar o que o aluno está querendo dizer. Para Knapp e Hall (1999) esses gestos são atos não verbais que têm uma tradução verbal direta ou uma definição de dicionário, representando geralmente uma palavra ou uma frase. É possível se fazer uma “tradução” verbal desses sinais utilizados.

Movimentos de cabeça: Os movimentos de cabeça foram divididos em afirmativo e negativo. Na maioria das vezes o aluno utilizou desses movimentos para confirmar ou não o que foi dito pela professora. Knapp e Hall (1999) relataram que gestos com a cabeça de “sim” e de “não” são respostas comuns do ouvinte durante a fala de outra pessoa.

Expressões Faciais: Dentro dessa subcategoria estão o olhar e o sorriso. Muitas vezes o aluno utilizou o olhar como uma forma de buscar interação com a professora, como acontece normalmente no diálogo.

Expressões Combinadas: Considerou-se toda vez que o aluno fez associação de duas ou mais formas de comunicação não-verbal. Knapp e Hall (1999) relataram que as

expressões faciais que acompanham os gestos tendem a expandir a amplitude dos possíveis significados associados a um gesto da mão.

Expressão Verbal + Expressão Não-Verbal: Nessa categoria está a associação das emissões orais e outras formas de expressão do aluno com a expressão não verbal. Muitas vezes durante o reconto o aluno vocalizava sons, articulados ou não, enquanto fazia algum gesto.

A seguir, apresentam-se as frequências de utilização das categorias de expressão nas situações de reconto com e sem a pasta de comunicação suplementar.

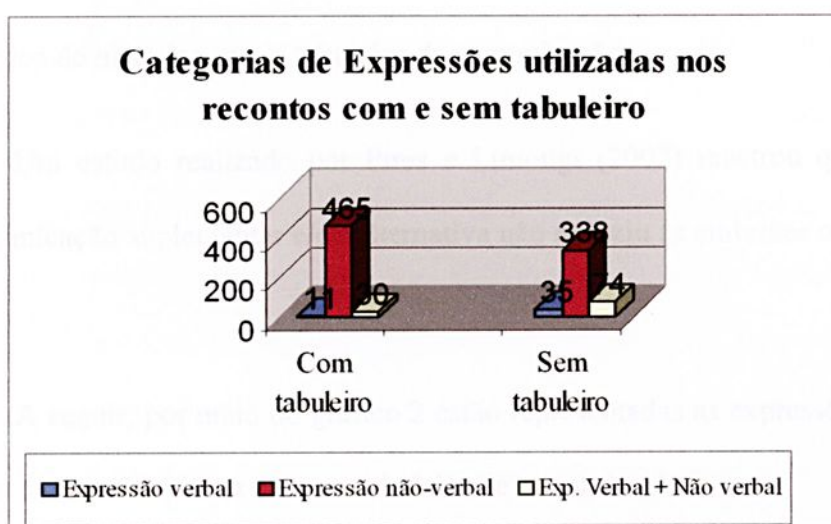


Gráfico 1: Categorias de expressões utilizados nos recontos com e sem tabuleiro

O gráfico 1 apresenta os resultados encontrados nas histórias recontadas com e sem a pasta de comunicação suplementar. Nos recontos das vinte histórias foram encontrados os seguintes resultados: nos recontos sem o tabuleiro de comunicação houve um aumento das emissões orais desse aluno (classificadas no gráfico como expressão verbal); a expressão não verbal foi utilizada com maior frequência, tanto nos recontos com a pasta de comunicação suplementar como nos recontos sem a utilização desse recurso. Observou-se que

o aluno utilizou com maior frequência a associação de gestos representativos e indicativos (expressão não-verbal) com vocalizações (expressão verbal) para recontar as histórias sem o tabuleiro de comunicação. A maior frequência de uso da expressão não-verbal por parte do aluno nos recontos de histórias com o recurso de comunicação alternativa justifica-se pelo aumento do número de gestos indicativos, em que está incluída a subcategoria de apontar figuras de substantivos, verbos e adjetivos no tabuleiro de comunicação suplementar. Nesta situação, o aluno apresentou 202 gestos indicativos e 83 gestos representativos. No reconto de histórias sem o uso do tabuleiro de comunicação, o aluno utilizou 44 gestos indicativos e 104 gestos representativos. No caso de não ser considerada a subcategoria de gestos indicativos na categoria de expressão não-verbal, o aluno utilizou um maior número de expressões não-verbais nos recontos de histórias sem o tabuleiro de comunicação.

➤ Um estudo realizado por Pires e Limongi (2002) mostrou que o uso de pranchas de comunicação suplementar e/ou alternativa não reduziu as emissões orais dos seus usuários.

A seguir, por meio do gráfico 2 estão representadas as expressões utilizadas durante o reconto das histórias com e sem o tabuleiro de comunicação.

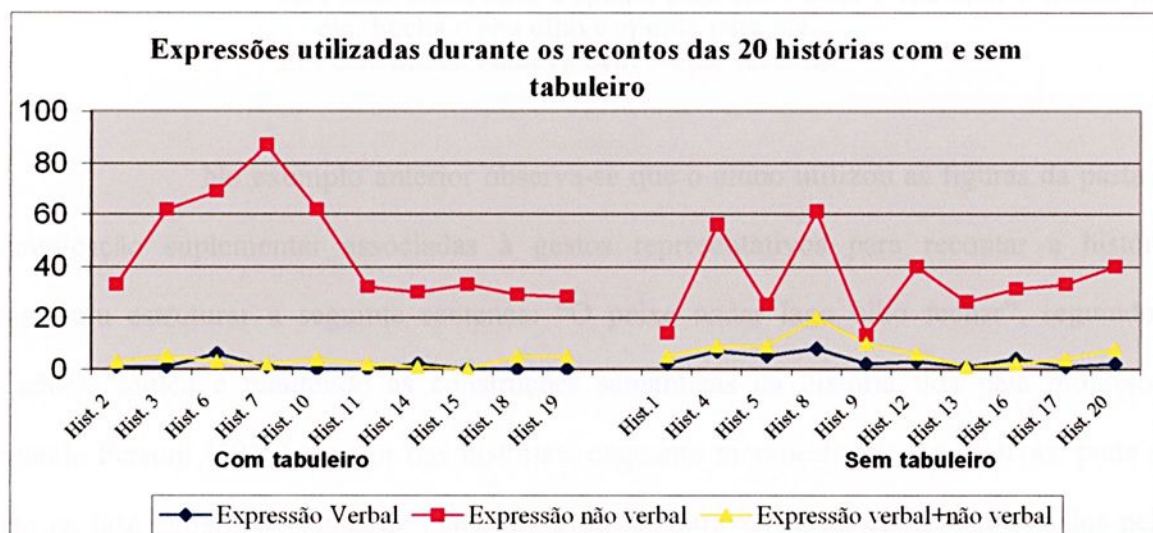


Gráfico 2: Expressões utilizadas durante os recontos das 20 histórias com e sem tabuleiro

O gráfico 2 apresenta os resultados encontrados com relação às categorias de expressão durante os recontos das vinte histórias trabalhadas.

Nos recontos com o tabuleiro de comunicação observou-se que o uso da expressão verbal (emissão de sons e palavras) foi utilizado em poucas situações durante as histórias, em contrapartida, a comunicação não-verbal apresentou um aumento considerável principalmente nas histórias H-3 (Os Meninos Voadores), H-6 (O Castelo Misterioso), H-7 (A Abelha e o Mel) e H-10 (O Peixe Pixote). Essas histórias apresentam conteúdos ricos em detalhes e informações, justificando o fato do aluno explorar mais o recurso alternativo de comunicação para recontá-las. Pode-se observar no exemplo abaixo retirado da transcrição da história H-10:

- A: Abre a pasta e aponta a figura do peixe
 P: O peixe
 A: Folheia a pasta e aponta a figura do verbo nadar
 P: Nadava? O peixe nadava
 A: Indica a água da figura do verbo nadar.
 P: Na água? Lago pode ser?
 A: Sim com a cabeça, aponta o olho da figura do verbo olhar. Sim com a cabeça, aponta o olho da figura do verbo olhar.
 P: Com o olho

A: Fecha o seu olho e aponta para ele. Fecha o seu olho e aponta para ele. Fecha o seu olho e aponta para ele.
 P: Fechado, tá. Nadava com o olho fechado

No exemplo anterior observa-se que o aluno utilizou as figuras da pasta de comunicação suplementar associadas à gestos representativos para recontar a história. Conseguiu estruturar a seguinte sentença: “O peixe nadar lago olho fechar”, seguindo a sequência lógica e mantendo as construções semânticas da história lida pela professora. Segundo Perroni (1986) o valor das histórias, enquanto macroestruturas narrativas, pode ser visto na fase entre 3 e 4 anos de idade das crianças, através da observação dos meios pelos quais elas construíam as suas narrativas. Descreve em seu estudo que entre os recursos mais eficientes de uma “técnica narrativa primitiva” das crianças, está a chamada “colagem” ou apropriação de parte do conteúdo de uma história, ou seja, a adaptação ou ajuste de construções sintáticas/semânticas da história para a narrativa da criança. Para a autora aproveitar um “script” ou esquema pré-existente parece ser realmente uma estratégia narrativa eficiente.

Nos recontos sem a utilização da pasta de comunicação suplementar observou-se que o perfil do uso da comunicação verbal (emissão de sons e palavras) manteve-se homogêneo durante as histórias, em contrapartida, a expressão não verbal apresentou um aumento considerável principalmente nas histórias H-4 (A Margarida Friorenta), H-8 (O Aniversário), H-12 (Biba Encantada) e H-20 (O Sonho da Vaca). O aluno demonstrou, especialmente nas histórias citadas, um esforço maior para ser compreendido pela professora. Apesar desse esforço, não conseguiu finalizar a história H-4, porque a professora não conseguiu fazer uma interpretação adequada dos gestos utilizados pelo aluno, como no exemplo a seguir retirado da história H-4 (A Margarida Friorenta):

A: Faz o gesto de deslocar a mão na horizontal movimentando os dedos emitindo sons não articulados.(significando “borboleta”)
 P: Foi embora?
 A: Não com a cabeça. Faz o gesto de deslocar a mão na horizontal

movimentando os dedos e sorri.

P: Andou? Saiu do lugar?

A: Não com a cabeça. Faz o gesto de deslocar a mão na horizontal movimentando os dedos e olha para o lado.

P: Ah! Não estou entendendo.

Segundo Von Tetzchner e Martinsen (2000), a interpretação de palavras e frases faz-se elemento a elemento, de tal forma que o interlocutor precisa memorizar todas as informações dadas pelo utilizador do recurso de comunicação alternativa. Isto pode tornar-se difícil principalmente se o interlocutor tiver de se esforçar para compreender a analogia de um signo, como aconteceu na história H-4. Esses autores afirmaram que, mesmo em enunciados curtos, erros de interpretação são freqüentemente produzidos. A maioria dos enunciados produzidos pelos usuários de recursos de apoio para a comunicação é mal entendida, e isso, conduz a interrupções na comunicação (KRAAT, 1985; COLLINS, 1996; HJELMQUIST e SANDBERG, 1996).

As interrupções devem-se, muitas vezes, ao fato de que o tempo que o indivíduo utilizou para se expressar provoca a desconcentração do interlocutor. No exemplo abaixo, retirado da história H-4 (A Margarida Friorenta), observa-se a dificuldade da professora em compreender os gestos e emissões do aluno:

P: Foi embora?

A: Não com a cabeça e emite sons não articulados /hããã/

P: Faz sinal negativo com a cabeça.

A: Cruza as mãos e movimenta os dedos

P: Andou?

A: Não com a cabeça, *olha para a sala e para a sua mesa*. Cruza as mãos.

P: Não to entendendo. Não é voar que você ta querendo dizer? Nem, nem frio? Nem morto de frio? Então o que é?

A: Emite sons não articulados /hããã/ variando a entonação e olha para a professora.

P: Não A. eu não to entendendo

A: Sorri para a professora e emitindo sons não articulados.

P: Não dá para entender. Não tem nada aqui?

A: faz o gesto de cruzar as mãos emitindo sons.

P: Sinal negativo com a cabeça

A: Sorri e faz o gesto de deslocar a mão na horizontal movimentando

os dedos.
P: Alguém está voando?
A: Não com a cabeça.

A seguir estão representadas as freqüências das Expressões Não Verbais durante os recontos com e sem o tabuleiro de comunicação:

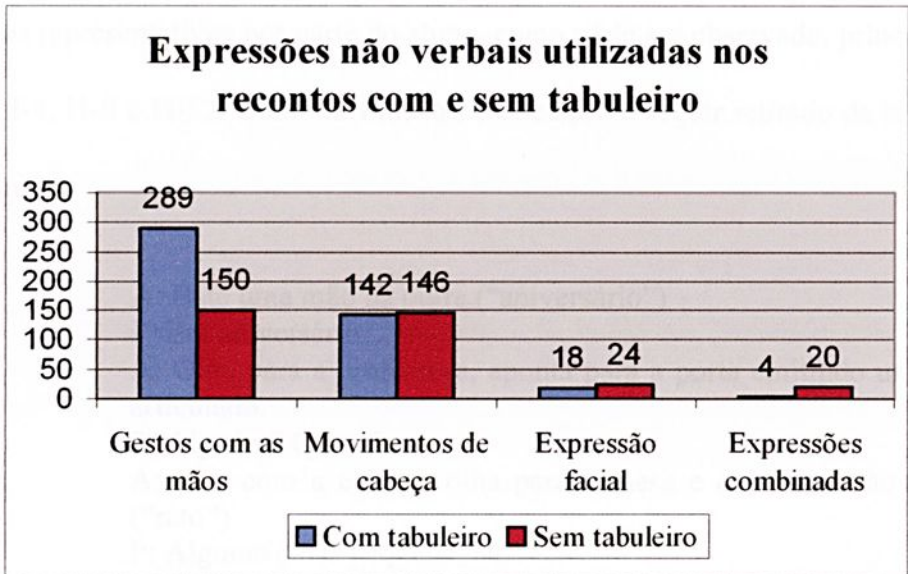


Gráfico 3: Expressões não verbais utilizadas nos recontos com e sem tabuleiro

No gráfico 3 estão representados os resultados encontrados quanto aos aspectos relacionados à comunicação não verbal do aluno durante a atividade do reconto das histórias com e sem o tabuleiro de comunicação alternativa. Nos recontos com o tabuleiro de comunicação observou-se que o aluno utilizou mais os gestos com as mãos e os movimentos de cabeça para se comunicar. A maior freqüência no uso de gestos com as mãos justifica-se por estarem representados nessa categoria os gestos relacionados ao apontar de figuras que acontece quando o aluno está utilizando a pasta de comunicação suplementar. Os movimentos de cabeça estão relacionados à compreensão e interação comunicativa entre a professora e o aluno, notou-se nas transcrições que o aluno utilizou os movimentos de cabeça para confirmar

se a professora entendeu ou não o que foi dito por ele.

Nos recontos sem o tabuleiro de comunicação suplementar observou-se que o aluno utilizou com maior frequência os movimentos de cabeça e os gestos com as mãos para se comunicar. No caso dos recontos sem a pasta de comunicação suplementar houve um uso maior de gestos representativos por parte do aluno, como pôde ser observado, principalmente, nas histórias H-4, H-8 e H-12. Como nos mostra o exemplo a seguir retirado da história H-8 (O Aniversário):

A: Bate uma mão na outra. (“aniversário”)

P: Era aniversário...

A: Olha para a professora, aponta para a porta emitindo um som não articulado.

P: Alguém? Quem?

A: Não com a cabeça, olha para a mesa e coloca a mão sobre ela. (“rato”)

P: Alguma coisa pequena, hã?

A: Mostra o número 1 com o dedo e movimenta a mão na horizontal. (“um rato”)

Grande parte da comunicação estabelecida entre a pessoa com fala normal e o usuário que fala com recursos suplementares de comunicação consiste em perguntas de sim – não. Sutton (1982) verificou que 16% dos enunciados falados dirigidos a utilizadores dos signos Bliss, de 10 a 27 anos, eram perguntas de sim- não. Num estudo desenvolvido por Culp (1982) 40% dos enunciados dos utilizadores de tecnologias de apoio para a comunicação eram respostas a perguntas de sim - não. Além disso, a maior parte das perguntas são sobre circunstâncias cuja resposta o interlocutor já conhece antecipadamente (LIGHT, 1985; VON TETZCHNER e MARTINSEN, 1996). O exemplo a seguir, retirado da história H-6 (O Castelo Misterioso), demonstra a utilização dos movimentos de cabeça como resposta (do tipo sim – não) às interpretações da professora.

P: Entraram?

A: Sim com a cabeça, projeta novamente a mão fazendo o movimento de pegar.

P: Ficaram com medo?

A: Não com a cabeça.

P: Alguém assustou eles?

A: Sim com a cabeça.

P: Ta. Colocou medo neles.

A: Folheia a pasta e aponta a figura do porco

P: O porco...

A: estende o braço esquerdo sobre a cabeça e depois entrelaça os dedos.

P: Ficou preso?

A: Sim com a cabeça, folheia a pasta e aponta a figura do coelho.

Observou-se, em muitas situações, que quando a professora não conseguiu entender o aluno ele sinalizou com a cabeça que não estava sendo compreendido e, em algumas situações, mudou de estratégia para se expressar. Por isso, com maior frequência os movimentos de cabeça foram associados à confirmação ou não das interpretações verbais feitas pela professora. Von Tetzchner e Martinsen (2000) relataram que na comunicação gráfica o interlocutor costuma interpretar e articular o enunciado da criança, que pode reconhecer se a formulação ou a interpretação estão corretas.

Manzini (2000) relatou que para os casos de crianças que não possuem fala ou comportamento escrito que seja inteligível, pode-se sugerir a utilização de instrumentos ou adaptações, bem como considerar os pré-requisitos ou habilidades necessárias para o emprego dos mesmos. Para essas crianças, pode-se desenvolver a habilidade para responder sim, não e não sei.

Um outro aspecto importante da comunicação não verbal é a expressão facial, uma vez que manifestações como o sorriso, o olhar, o levantar de sobrancelhas pode trazer uma série de informações.

A seguir, estão representados os gestos indicativos utilizados pelo aluno nos recontos de histórias com e sem o tabuleiro de comunicação.

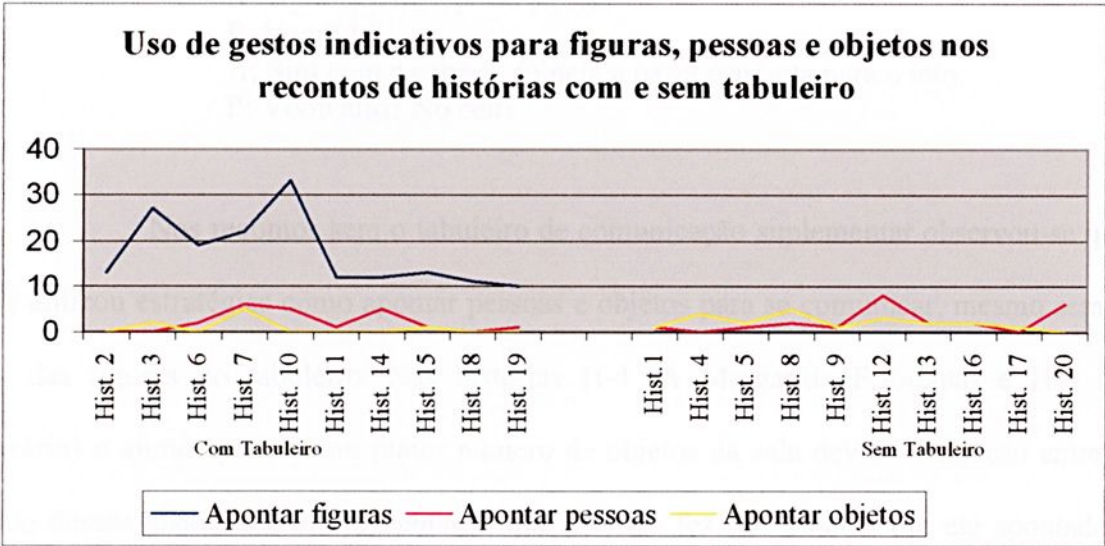


Gráfico 4: Uso de gestos indicativos para figuras, pessoas e objetos nos recontos de histórias com e sem tabuleiro

O gráfico 4 traça um perfil da finalidade do uso de gestos indicativos utilizados pelo aluno durante as histórias recontadas com e sem a pasta de comunicação suplementar. Nas histórias H-3, H-6, H-7 e H-10 o aluno apontou mais figuras que nas outras histórias devido à riqueza de detalhes dos conteúdos dessas histórias, como já foi dito anteriormente. Na História H-7 (A Abelha e o Mel) observou-se que a maior frequência no gesto de apontar pessoas justifica-se pelo fato do aluno ter usado partes do seu corpo para representar algo como, por exemplo, apontar o seu olho com o significado de “Ver” (apareceu quatro vezes durante o reconto da história) além do apontar para a sua testa sinalizando que não se lembrava do final da história, como aconteceu em outras situações de reconto. Nessa mesma história (H-7 – A Abelha e o Mel) observou-se no gráfico anterior um aumento no apontar objetos. Para recontar essa história o aluno utilizou várias vezes os recursos existentes na sala para representar o que estava querendo dizer como, por exemplo, apontar para a porta

com o significado de “ir” e apontar para o teto da sala quando queria dizer que algo estava no alto.

A: Aponta para a porta da sala.

P: Voar? Ir?

A: Sim com a cabeça, folheia a pasta e aponta para o teto.

P: Voou alto? No céu?

Nos recontos sem o tabuleiro de comunicação suplementar observou-se que o aluno utilizou estratégias como apontar pessoas e objetos para se comunicar, mesmo sem o auxílio das figuras do tabuleiro. Nas histórias H-4 (A Margarida Friorenta) e H-8 (O Aniversário) o aluno apontou um maior número de objetos da sala devido a relação entre o conteúdo dessas histórias e a representação que o aluno fez dos objetos por ele apontados, como pode-se observar no trecho a seguir retirado da história H-4 (A Margarida Friorenta):

A: Movimenta a mão em círculo e aponta a porta. (“Plantou em um vaso”)

P: Levou?

A: Não com a cabeça. Faz o gesto de girar a mão e sorri para a professora. Desenha um círculo na mesa com o dedo.

P: Alguma coisa redonda. O quê?

A: Sim com a cabeça e aponta para a mesa da professora.

P: Qual você está apontando? Em cima da mesa? O vaso? Tá...

A: Sim com a cabeça, aponta para a janela emitindo sons não articulados /hããã/.

Nas histórias H-12 (Biba Encantada) e H-20 (O Sonho da Vaca) há um aumento no apontar pessoas, o que se justifica pelo fato do aluno muitas vezes ter indicado partes do corpo representando algo, por exemplo, aponta para o seu olho com o significado de “ver” ou apontar para a sua testa significando “sonhar”, como demonstra o trecho a seguir retirado da história H-20 (O Sonho da Vaca):

A: Sim com a cabeça, aponta para a sua testa e olha para cima.

P: Pensou? Sonhou?

A: Sim com a cabeça, olha para a professora e sorri.

P: A vaca estava dormindo e ela sonhou. E daí?

A: Balança o corpo de um lado para o outro emitindo sons não articulados.

P: Balançar?

A: Não com a cabeça, repete o gesto de balançar o corpo e articula o som /anano/ com distorção.

P: Andando? Ela foi andando?

A: Não com a cabeça, repete o gesto de balançar o corpo e olha para a professora.

P: Dançar? Ela estava dançando?

A: Sim com a cabeça, aponta para o seu olho.

P: Aí ela viu...

Nota-se que para recontar as histórias sem a utilização da pasta o aluno utilizou com maior frequência o apontar de objetos. Observou-se nas situações de reconto que a indicação de objetos da sala muitas vezes era para representar uma ação ou um lugar como já foi citado anteriormente, o apontar para a porta significando “sair” ou apontar a janela com o significado de “lá fora”.

Durante o uso dos gestos indicativos para as figuras nos recontos por meio do tabuleiro de comunicação, observou-se as seguintes frequências gramaticais:

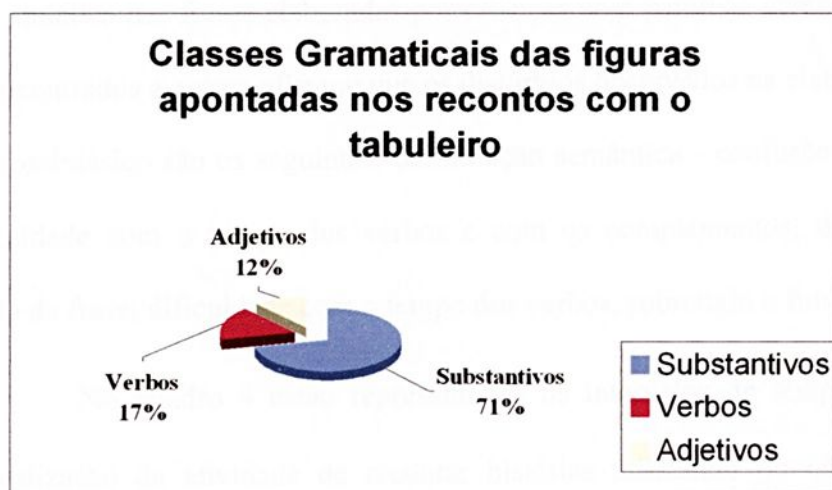


Gráfico 5: Classes Gramaticais das figuras apontadas nos recontos com o tabuleiro

No gráfico 5 estão representadas as classes gramaticais das figuras apontadas pelo aluno ao recontar as histórias utilizando o tabuleiro de comunicação suplementar. Observa-se no gráfico 5 que o aluno apontou na maioria das histórias as figuras dos substantivos, o que é muito comum no uso dos recursos de comunicação alternativa.

Devido às dificuldades de elaboração e estruturação frasal os alunos optam pela forma mais fácil de serem compreendidos e na maioria das vezes, quando indicam a palavra principal, ou a figura correspondente à ela o conteúdo é compreendido pelo seu interlocutor. Segundo Von Tetzchner e Martinsen (2000) as narrativas podem conter frases, mas, nas primeiras fases da linguagem, podem ser construídas apenas por enunciados de uma só palavra, indicando apenas a sequência temporal dos acontecimentos. Contudo, para esses autores, a utilização de enunciados de um só signo é característica das narrativas de crianças com boa compreensão da linguagem oral, que utilizam tecnologia de apoio para a comunicação em idade mais avançada.

Um estudo realizado por Jacobovicks (2002) também encontrou alterações na estrutura sintática das frases elaboradas por crianças com paralisia cerebral e, a partir dos resultados encontrados a autora afirmou que os distúrbios observados na elaboração das frases a nível morfossintático são os seguintes: deformação semântica - confusão entre empurrar e puxar; dificuldade com o tempo dos verbos e com os complementos; dificuldade com a subordinação da frase; dificuldade com o tempo dos verbos, sobretudo o futuro.

No quadro 4 estão representados os intervalos de tempo utilizados pelo aluno na realização da atividade de recontar histórias utilizando ou não o tabuleiro de comunicação alternativa. Para melhor visualização os tempos utilizados pelo aluno nos recontos foram divididos em dois intervalos: o primeiro de cinco a dez minutos e o segundo intervalo de dez a quinze minutos. Observou-se que das dez histórias recontadas sem o

tabuleiro, sete histórias foram contadas no intervalo de tempo de cinco a dez minutos e três histórias foram recontadas no intervalo de tempo de dez a quinze minutos. Para as histórias recontadas com o tabuleiro de comunicação alternativa observou-se que cinco histórias foram recontadas no intervalo de cinco a dez minutos e cinco histórias estão no intervalo de dez a quinze minutos.

Quadro 4 – Tempo da atividade de reconto das histórias com e sem o tabuleiro de comunicação Alternativa

Tempo do reconto	Sem tabuleiro	Com tabuleiro	Total
5' – 10'	7	5	12
10'01' - 15'	3	5	8
TOTAL	10	10	20

Durante a coleta de dados observou-se que devido às dificuldades de interação comunicativa do aluno com o professor, o aluno acabou desistindo de recontar a história porque não foi compreendido. Como aconteceu nas seguintes histórias: H-1, H-3, H-4, H-5, H-7, H-13, H-16 e H-17. Na maioria das vezes o aluno sinalizou que não se lembrava mais da história, como demonstra o exemplo abaixo retirado da transcrição da história H-1 (O Coelho Caçador):

- A: Olha para cima e depois olha para a professora.
- P: Até onde você falou que ele atirou, eu entendi. Agora eu não entendi
- A: Fica em silêncio olhando para a professora e depois olha para cima e faz sinal negativo com a cabeça.
- P: Não sabe?
- A: Sinal negativo com a cabeça. Aponta para a testa
- P: Não lembra? Tudo bem.

Pôde-se observar que nas histórias H-4 (sem o tabuleiro) e H-7 (com o tabuleiro) o aluno utilizou um tempo maior que dez minutos para tentar recontá-las e mesmo

assim não conseguiu ser compreendido pela professora. Observou-se, durante a coleta, que isso aconteceu devido à dificuldade da professora em compreender os gestos e as figuras apontadas pelo aluno. Como o exemplo abaixo retirado da história H-4 (A Margarida Friorenta)

P: Andou? Saiu do lugar?

A: Não com a cabeça. faz o gesto de deslocar a mão na horizontal movimentando os dedos e olha para o lado (significando “borboleta”)

P: Ah! Não to entendendo

A: Não com a cabeça e olha para o lado.

P: A. eu não estou entendendo o que você está querendo dizer.

Na história H-7 (A Abelha e o Mel) a professora não conseguiu compreender a associação das figuras apontadas e gestos realizados pelo aluno, como está demonstrado no trecho abaixo:

P: Uma abelha? Uma abelha voou?

A: Não com o dedo e movimenta a mão para baixo na diagonal do seu corpo. (significando “mergulhar na flor”)

P: Uma?

A: **Aponta a figura da casa** e aponta para cima. (“voar para casa”)

P: Uma casa? A casa fica no alto?

A: Não com o dedo, aponta novamente **a figura da casa** e leva o dedo no olho e em seguida aponta para o teto.

P: A abelha viu? A abelha viu no alto...

A: **Aponta a figura da casa.**

P: A casa dela?

A: Não com a cabeça

Nas histórias H-1, H-3, H-5, H-13, H-16 e H-17 o aluno desistiu antes de dez minutos. Durante a coleta observou-se que o aluno tentou recontar as histórias e, mesmo depois de algumas tentativas, não foi compreendido pela professora. Observou-se que, nesta situação, ele acabava desistindo de recontar algumas histórias, não finalizando-as.

A dificuldade apresentada pelo professor no entendimento das expressões utilizadas pelo aluno durante o reconto das histórias possibilitou aumento e, também, a

diminuição do tempo gasto nas atividades de reconto. A importância do tempo utilizado nos recontos de histórias está relacionada com a preocupação do aluno em garantir a transmissão da informação para o professor independente do tamanho da história. Neste sentido, o professor deve estar atento nas tentativas de interação do aluno e investir na continuidade do conteúdo.

V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados apresentados anteriormente pode-se afirmar que:

- 1- O participante desse estudo, apesar de apresentar severo distúrbio da expressão oral, foi capaz de recontar as histórias utilizando várias formas de expressões verbais e não verbais tanto nos recontos por meio do tabuleiro como nos recontos sem o recurso de comunicação gráfica.
- 2- A. foi capaz de recontar o tema e as ações principais das vinte histórias utilizando indicação de figuras, gestos representativos e emissões orais.
- 3- Recontou os personagens principais e secundários por meio da indicação de figuras, gestos representativos e emissões orais.
- 4- Nas histórias em que o aluno não utilizou o tabuleiro de comunicação suplementar ele não recontou o local em que a trama se desenvolvia.
- 5- O aluno conseguiu relatar o local de oito histórias recontadas com o tabuleiro de comunicação suplementar.
- 6- O aluno finalizou seis das dez histórias recontadas sem o tabuleiro de comunicação suplementar.
- 7- O aluno finalizou nove histórias recontadas com o tabuleiro.
- 8- Recontou detalhes das histórias utilizando figuras e gestos para representar adjetivos em nove das vinte histórias selecionadas.
- 9- As formas de expressões utilizadas pelo aluno nos recontos das vinte histórias



selecionadas foram: Expressões verbais (emissão de sons e emissão de palavras); Expressões não-verbais (gestos indicativos e representativos, movimentos de cabeça, expressões faciais e expressões combinadas); Expressões verbais + Expressões não-verbais (gestos indicativos + emissão de sons e gestos representativos + emissão de sons).

- 10- O aluno utilizou com maior frequência as Expressões não verbais para recontar as vinte histórias com e sem o tabuleiro de comunicação suplementar, o que justifica-se pela dificuldade desse aluno em expressar-se oralmente.
- 11- As figuras de substantivos no tabuleiro de comunicação foram as mais utilizadas pelo aluno, seguidas pelos verbos e adjetivos.
- 12- O tabuleiro favoreceu o entendimento imediato do professor em relação aos personagens das histórias.
- 13- O tabuleiro favoreceu o padrão de modelo oral oferecido pelo professor.
- 14- Nos recontos em que o aluno utilizou um tempo maior (10-15 minutos) foi para explorar o conteúdo das histórias, relatando detalhes e tentando ser compreendido pela professora.
- 15- Nas histórias em que o aluno utilizou um tempo menor (5-10 minutos) foi porque desistiu de recontar a história devido ao não entendimento das suas expressões por parte da professora.
- 16- O direcionamento da atividade pedagógica envolvendo histórias propiciou melhor interação entre professora e aluno.

VI - REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. L. Fisioterapia e o trabalho fonoaudiológico em linguagem e comunicação na paralisia cerebral. In: LIMONGI, S.C.O. **Paralisia cerebral: processo terapêutico em linguagem e cognição (pontos de vista e abrangência)**. Carapiuíba: Pró-fono, 2000, cap.8, p. 183-219.

ASHA. **Competencies for speech-language pathologists: providing services in augmentative communication**. American Speech-Language-Hearing Association, v. 31, 1989. p. 107-110.

BARBOSA, B.C. et al. **A Branca de neve e os sete anões**. São Paulo: Memnon, 2002. 88p.

BETTELHEM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Editos paz e Terra, 11^a. Edição, Rio de Janeiro, 1980.

BLACKSTONE, S.W. (ed.) **Augmentative Communication: an Introduction**. Rockville: American Speech-language-hearing Association, 1986.

BLISS, C. K. **Semantography – Blissymbolics**. Sidney, Austrália, Semantography Publications, 3rd enlarged edition, 1978

BOBATH, K. **Uma base neurofisiológica para o tratamento da paralisia cerebral**. São Paulo: Manole, 1984, 110p.

CAPOVILLA, C. F.; Et al. Como selecionar o melhor sistema de comunicação para seu paciente com déficit de fala? **O mundo da Saúde**, v. 19, n. 10, 1995. p. 350-352.

CAPOVILLA, C. F. Informática aplicada a Neuropsicologia. In: RODRIGUES, N.; MANSUR, L. L. **Temas em Neuropsicologia**. São Paulo: Sociedade de Neuropsicologia, v. 11, 1993.

CAPUTE, A.J.; ACCARDO, P. J. Cerebral palsy. In: CAPUTE, A J.; ACCARDO, P. J. **Developmental disabilities in infance and childhood**. Baltimore: Paul H. Brookes, 1991. p. 335-348.

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

CHUN R. Y. S. Questões de Linguagem na Comunicação Suplementar e/ou Alternativa. In: **Tempo de Fonoaudiologia III**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2002.

CHUN R. Y. S.; MOREIRA, E. C. “Questões da Linguagem e da Tecnologia na Comunicação Suplementar e/ou Alternativa”. In: FOZ, F. B.; PICCARONE, M. L. C. D.; BURAZTYN, C. S. **A Tecnologia Informática na Fonoaudiologia**. São Paulo: Editora Plexus, 1997, p. 97-113.

COLLINS, S. Referring expressions in conversations between aided and natural speakers. In: VON TETZCHNER, S.; JENSEN, M. H. **Augmentative and alternative communication: European perspectives**. London: Whurr, 1996, p. 89-100.

COUTINHO, M. A. R. A Experiência da Linguagem Através da Literatura Infantil. **Revista FAEEBA**. Salvador, n. 3, jan./dez., 1994. p. 77-84.

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

CULP, D. M. **Communication interactions – nonspeaking children using augmentative systems and their mothers**. Unpublished manuscript, 1982.

DE LEMOS, C. T. G. A sintaxe no espelho. In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, n.10, p. 5-15, 1996.

DE LEMOS, C. T. G. **Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismo de cambio**. Substratum, 1, n. 1, 1992.

DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J. Análise de processos comunicativos utilizados por uma criança com paralisia cerebral espástica. In: MANZINI, E. J. **Educação Especial: temas atuais**. Marília: Unesp, 2000. p. 35-45.

DELIBERATO, D.; MANZINI, E.J. Estórias narrativas com aluno pré-escolares com paralisia cerebral e mielomeningocele. In: **XIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Paralisia Cerebral**. São Paulo, 23 a 26 de março de 1998.

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

GLENNEN, S. L. Introduction to augmentative and alternative communication. In: GLENNEN, S. L.; DE COSTE, D. (Ed.) **The handbook of augmentative and alternative communication**. San Diego: Singular, 1997. p.3-20.

HAGBERG, B.; HAGBERG, G.; OLOW, I. The changing panorama of cerebral palsy in Sweden 1954-1970. **II Analysis of the various syndromes**. Acta Paediatr Scand 1975, 64: 193-200.

HARDY, J. C. **Cerebral palsy**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1983.

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

HJELMQUIST, E.; SANDBERG, A. D. Sounds and silence: Interaction in aided language use. In: VON TETZCHNER, S.; JENSEN, M. H. **Augmentative and alternative communication: European perspectives**. London: Whurr, 1996. p. 89-100.



JAKUBOVICZ, R. Paralisia cerebral. In: _____. **Atraso de linguagem**. S.l.: Editora Revinter, 2002.

JOHNSON, R. M. **Boardmaker: The PCS libraries on disk**. Solana Beach: Mayer-Johnson Co, 1994.

JOHNSON, R. **The picture communication symbols**. Book II. Solana Beach, CA, Mayer Johnson, 1992.

JOHNSON, R.M. **The Picture Communication Symbols**. Solana Beach, CA: Mayer-Johnson Co., 1989.

JOHNSON, R. **The picture communication symbols**. Book II. Solana Beach, CA, Mayer Johnson, 1985

JOHNSON, R. **The picture communication symbols**. Solana Beach, CA, Mayer Johnson, 1981.

KNAAP; M. L.; HAAL, J. A. **Comunicação não-verbal na interação humana**. São Paulo: JSN Editora, 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.

KUBAN, K.C.K.; LEVITON, A. **Cerebral palsy**. The New England Journal of Medicine, 1994, Jan 20: 188-195.

LABOV, W. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LAUNAY, C.; MAISONNY, S. **Distúrbios da linguagem, da fala e da voz na infância**. 2ª edição. São Paulo: Roca, 1989.

LIGHT, J. Communication Is the Essence of Human Life. **Reflections on Communicative Competence. Augmentative and Alternative Communication The Official Journal of the International Society for Augmentative and Alternative Communication**, v. 13, n. 2, June 1997.

LIGHT, J. **The communicative interaction patterns of young nonspeaking physically disabled children and their primary caregivers**. Toronto: Blissymbolics Communication Institute, 1985.

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

LIMONGI, S.C.O. **Paralisia Cerebral: Linguagem e Cognição**. 2. ed. Carapicuíba: Pró-Fono Departamento Editorial, 1998. 135p.

LIMONGI, S.C.O. **Paralisia Cerebral: Linguagem e Cognição**. Carapicuíba: Pró-Fono Departamento Editorial, 1995. 80p.

LOPES, A.A. A construção do discurso narrativo direto nas narrativas de uma criança. In **Boletim da Abralín**. Ed. 21 – junho, 1997.

MACEDO, E.C.; CAPOVILLA, F.C.; THIERS, V.O.; SEABRA, A.G.; DUDUCHI, M. Instrumento computadorizado para exploração de comunicação pictográfica em paralisia cerebral com comprometimento cognitivo leve: PCS – Comp v40s. **Resumos do I Encontro de Técnicas de Exame Psicológico: Ensino, Pesquisa e Aplicações**. São Paulo, agosto – 1994, p.12.

MAHARAJ, S. **Pictogram Ideogram Communication**. Regina, Canada. The George Reed Foundation for the Handicapped, 1980.

MANZINI, E. J. Dificuldades de comunicação de crianças com deficiência física: um procedimento para utilização da resposta: Sim ou Não. In: OMOTE, S. (Org.) **Boletim do COE**, n. 5, novembro de 2000. p. 107-111.

MANZINI, E. J; DELIBERATO, D. Avaliação da aprendizagem de símbolos em tabuleiro de comunicação alternativa. In: MANZINI, E. J. **Educação Especial: temas atuais**. Marília: Unesp, 2000. p. 47-55.

MASSI, G. A. **Linguagem e Paralisia Cerebral: Um Estudo de Caso do Desenvolvimento da Narrativa**. Curitiba: Editora Maio, 2002.

MANDLER, M. A. Code In The Node: The Use Of Story Schema In Retrieval. In: **Discourse Processes** 1, 1978. p 14-35.

MCNAUGHTON, S. **Communication whit blissymbolics**. Toronto, Canada, Blissymbolis Communication Institute, 1985.

MOREIRA, E. C. Comunicação alternativa e suplementar: as oportunidades da inclusão. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 10, n. 58-9, 2001. p. 69CE-74CE.

MOREIRA, E. C; CHUN, R.Y.S. Comunicação suplementar e/ou alternativa – ampliando possibilidades de indivíduos sem fala funcional. In: LACERDA, C.B.F.; PANHOÇA, I. (Org.). **Tempo de Fonoaudiologia**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997, cap.8, p. 139-175.

MORRIS, D. **Manwatching: A field guide to human behavior**. New York: Abrams, 1977.

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



1996.

NELSON, K.B.; SWAIMAN, K.F.; RUSSMAN, B.S. Cerebral palsy. In: Swaiman, K.F. (ed.) **Pediatric Neurology – Principles and Practice**, 1994. vol 1. St Louis. CV Mosby Company, 471-488.

NETTER, F.H.; BRESNAN, M.D. Primary Neurologic disorders in infancy and childhood cerebral palsy. In: NETTER, F.H. **The ciba collection of medical illustrations – nervous system: neurological and neuromuscular disorders**. West Caldwell, N J: CIBA-Pharmaceutical, 1992, v.1, p.12-13.

NUNES, L.R.O P. Linguagem e Comunicação alternativa: Uma introdução. In: **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. NUNES, L.R.O P.(org.). Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

NUNES, L.R.O P. A comunicação alternativa para portadores de distúrbios da fala e da comunicação. In: **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II**. (MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A; TANAKA, E.D.O, org. ed UEL, Londrina, 2001.

NUNES, L.R.O P et al. Narrativas sobre fotos e vídeos e narrativas livres através de sistema gráfico de Comunicação Alternativa. In: **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. NUNES, L.R.O P.(org.). Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

PERELLO, J. **Transtornos da fala**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Medsi, 1995.

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

_____. A Bela e a Fera da Aquisição da Linguagem. In: **Adquisición de lenguaje – Aquisição da linguagem**. Frankfurt: Verviert, 1986. p. 23-35.

PICCININI, A.E.; BARBOSA, A.C.; JAMBOR, M.N.; COSENTINO, M.M. Os Três Porquinhos. São Paulo: Memnon, 2000.

PIRES, S.C.F.; LIMONGI, S.C.O. Introdução de comunicação suplementar em pacientes com paralisia cerebral atetóide. In: **Pró-fono: revista de atualização científica/ Pró-Fono Produtos Especializados para Fonoaudiologia**, v.14, n.1, Carapicuíba: Pró-Fono, p.51-60, 2002.

PIOVESANA, A.M.S.G. **Paralisia Cerebral Hemiparética: Aspectos Evolutivos, Plasticidade Cerebral e Especialização Hemisférica**. Tese doutorado Unicamp – Campinas, 1999.

REICHLE, J.; HALLE, J. W.; DRASGOW, E. Implementing augmentative communication systems. In: WETHERBY, A.; WARREN, S.; REICHLE, J. (Eds.). **Transitions in**

prelinguistic communication. Baltimore: Paul H. Brookes Company, 1998. p. 417- 436.

RYAN, J. The silence of stupidity. In: MORTON, J.; MARSHALL, J. C. **Developmental and pathological.** London: Elek Science, 1977. (Psycholinguistic series, v. 1).

RUSSO, I.C.P.; SANTOS, T.M.M. **A prática da audiologia clínica.** 4 ed. São paulo, Cortez, 1993, 253p.

SCHWARTZMAN, M.L.C. Aspectos de alimentação na criança com paralisia cerebral. In: LIMONGI, S. C.O . (Org.) **Paralisia Cerebral: processo terapêutico em linguagem e cognição: pontos de vista e abrangência.** Carapicuíba: Pró-Fono, 2000. p. 35-73.

SCLIAR-CABRAL, L. Retteling of stories by preschool children. In: **The second international congress for the study of child language.** Abstracts, Vancouver, IASCL e University of British Columbia, 1982.

SCLIAR-CABRAL, L.; MACHADO-CAMPOS, M. R. Narrativa em Crianças e os Processos de Leitura. In: **Boletim 3.** ABRALIN, setembro de 1981.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 110-127.

SORO-CAMATS, E. Atención temprana: inicios de la comunicación aumentativa y el juego adaptado. In: BASIL, C.; SORO-CAMATS, E.; BULTÓ, C. E. (Orgs.) **Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura.** Barcelona: Masson, 1998. p. 77-92.

SOUTO, M.A.C. A criança com paralisia cerebral visão e atuação fonoaudiológica. In: **Fonoaudiologia em revista,** p. 27-28, dez, 1999.

SUTTON, A C. Augmentative communication systems: The interaction process. **Presented at the Annual Convention of the American Speech-Language-Hearing Association.** Toronto, 1982.

TABITH A. Distúrbios da comunicação. In: **Foniatría: disfonias, fissuras e paralisia cerebral,** 1993, p. 61-72

TELFORD, C. W.; SAWREY, J. M. **O indivíduo excepcional.** Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 5.ed., 1988. 658p

THIERS, V. O. **Comunicação alternativa em paralisia cerebral:** avaliação de iconicidade de símbolos pictoideográficos e de variáveis de controle de busca a símbolos Bliss em tabuleiros de comunicação. Dissertação (mestrado em Psicologia Experimental) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

UDWIN, O.; YULE, W. Augmentative communication systems taught to cerebral palsied children--a longitudinal study. I. The acquisition of signs and symbols, and syntactic aspects

of their use over time. In: **British Journal of Disorders of Communication**, v. 25, p. 295-309, 1990.

VANDERHEIDEN, G. C.; YODER, D. E. Overview. In: BLACKSTONE, S. W. (ed) **Augmentative Communication: an Introduction**. Rockville: American Speech-language-hearing Association, 1986.

VAN RIPER, C. V.; EMERICK, L. Cerebral palsy and disarthria. In: VAN RIPER, C. V.; EMERICK, L. **An introduction to speech pathology and audiology**. New Jersey: Prentice-Hall, 1990. p. 413-431.

VON TETZCHNER, S. Enunciado de múltiplos símbolos no desenvolvimento da linguagem gráfica. In: **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. NUNES, L.R.O P.(org.). Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

VON TETZCHENER, S.. **Augmentative and alternative communication: assessment and intervencion - a functional approach**. 1997a, 52p. (mim).

VON TETZCHNER, S. The use of graphic language intervention among young children in Norway. **European Journal of Disorders of Communication**, 1997b. p 8-67.

VON TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. **Introdução à comunicação aumentativa e alternativa**. Portugal: Porto Editos, 2000.

VON TETZCHNER, S ; MARTINSEN, H.. Words and strategies: Communicating with yong children who use aided language of the blind: I. Verbalism. **International Journal of Psycholinguistics**, v. 19, 1996. p. 49-61.

WALLER, D.et al.. The development and evaluation of a narrative-based AAC approach. In: **Proceedings of the 9th Biennial Conference of the International Society for Augmentative and Alternative Communication ISAAC**. Washington: 2-6 August, 2000. p.232-234.

ZAPATA, A. B. A comunicação como fator relevante para a viabilização da inclusão. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 10, n. 58-59, 2001. 65CE-68CE.

VII – BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALMEIDA, F. L.; **A visita**. São Paulo: Ed Ática, 1995. (Coleção Passa Anel).
- ALMEIDA, F. L.; **Biba encantada**. São Paulo: Ed Ática, 1995. (Coleção Passa Anel).
- ALMEIDA, F. L.; **O mago maluco**. São Paulo: Ed Ática, 1995. (Coleção Passa Anel).
- ALMEIDA, F. L.; **A margarida friorenta**. São Paulo: Ed Ática, 1993. (Coleção Passa Anel).
- BRAIDO, E.; **A abelha e o mel**. São Paulo: Editora FTD, 1995. (Coleção Vira-Vira).
- BARRIE, J. **Os meninos voadores**. Rio de Janeiro: Ed. Brasil-América, 1994. (Coleção Peteleco, n. 13.).
- BRAIDO, E.; **A ostra e a pérola**. São Paulo: Editora FTD, 1995. (Coleção Vira-Vira).
- BRONZE, F.C. **Tuca, vovó e Guto..** São Paulo: Ed. Verbo, 1998. (Coleção Educando).
- BRONZE, F.C. **Uma menina dorminhoca..** São Paulo: Ed. Verbo, 1996. (Coleção Educando).
- BRONZE, F.C. **Meu dente caiu**. São Paulo: Ed. Verbo, 1996. (Coleção Educando).
- O CASTELO misterioso Adaptação de Helô. Rio de Janeiro: Ed. Brasil-América, 1994. (Coleção Peteleco, n. 09).
- O COELHINHO caçador. Adaptação Naufer. Rio de Janeiro: Ed. Brasil-América, 1994. (Coleção Samba-lelê, n. 10).
- ERA uma vez um rato. Adaptação de Helô. Rio de Janeiro: Ed. Brasil-América, 1994. (Coleção Peteleco, n. 15).
- FRANÇA, M.; FRANÇA, E. **O aniversário**. São Paulo: Ed Ática, 1997. (Coleção Os Pingos).
- FRANÇA, M.; FRANÇA, E. **Que perigo!** São Paulo: Ed Ática, 1993. (Coleção gato e rato).
- UM GRANDE Susto. Adaptação Naufer. Rio de Janeiro: Ed. Brasil-América, 1994. (Coleção Samba-lelê, n. 08).
- JUNQUEIRA, S. **A galinha de peruca**. São Paulo: Ed Ática, 1996. (Coleção Estrelinhas I).
- JUNQUEIRA, S. **O Sonho da Vaca**. São Paulo: Ed Ática, 1996. (Coleção Estrelinhas II).
- JUNQUEIRA, S. **Na roça..** São Paulo: Ed Ática, 1995. (Coleção Estrelinhas I).



JUNQUEIRA, S. **A Tartaruga Infeliz..** São Paulo: Ed Ática, 1995. (Coleção Estrelinhas II).

JUNQUEIRA, S. **O menino e o muro.** São Paulo: Ed Ática, 1994. (Coleção Estrelinhas II).

MORAND, C. **As Aventuras da Ratinha..** São Paulo: Ed. Scipione, 1998. (Coleção Conto Ilustrado).

O PEIXE Pixote. Adaptação de Helô. Rio de Janeiro: Ed. Brasil-América, 1994. (Coleção Peteleco, n. 08).

A RATINHA da cidade e a ratinha do campo. Adaptação Naufer. Rio de Janeiro: Ed. Brasil-América, 1994. (Coleção Samba-lelê, n.12).

SAUNIER, N. **O Macaco Medroso.** Coleção Animais nossos amigos, n. 03. Ed Verbo. São Paulo, 1998.

APÊNDICE A

O COELHINHO CAÇADOR...

Certa manhã de inverno, Coelhozinho saiu para caçar o lobo. 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 pelo caminho. A caminho do bosque ele encontrou alguns amigos muito corajosos que resolveram acompanhá-lo nessa caçada. Quando de repente 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. Tanto correram que conseguiram esconder-se num galho de uma árvore. O pato entrou por um oco do tronco e o Lobo quis entrar também, mas não pôde passar. Aproveitando disso os bichinhos 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 deles uma medalha de Caça-lobo. E todos ficaram muito felizes!

O SONHO DA VACA

A vaca Tec estava muito cansada e deitou pra descansar, ela acabou dormindo bem depressa e começou a sonhar. No sonho tinha uma linha comprida solta no ar. Tec subiu na linha e de repente teve vontade de dançar. Como não tinha nenhuma música a vaca se pôs a cantar e dançava sem parar. Ai o sonho mudou, a vaca rodopiava 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, o macaco de marinho... Mas tudo foi diminuindo de tamanho, diminuindo, diminuindo, até que sumiram. E Tec ficou sozinha. Dançando e rodopiando dependurada na linha. - Plec! A linha arreventou! - A vaca, muito assustada, caiu toda esparramada. E aí o sonho acabou. Tec acordou sem entender coisa alguma do seu sonho maluco. Levantou devagarzinho e soltou uma risada. Saiu bem espreitada e foi para o pasto com as outras vacas.

UMA MENINA DORMINHOCAS

Tutu era uma menina muito dorminhoca. Naquele dia, logo cedo, o despertador tocou e nada de Tutu acordar. A sua mãe, D. Zinha, chamou várias vezes e nada. Tutu não acordou, a sua irmãzinha também tentou acordá-la e nada. Então elas resolveram jogar água na Tutu. Água no balde, água na Tutu e ela ficou na mesma. Então eles tiraram Tutu da cama e colocaram ela no chão e a danada não acordou. - Não tem jeito, vamos preparar uns sanduíches e deixá-la aí dormindo. - disseram. De repente, um cheirinho gostoso vindo do fogão onde D. Zinha preparava uns petiscos para a viagem. Surpresa! Tutu abriu os olhos e disse: - Ué gente! Tá na hora do almoço e vocês nem me chamam!

O MENINO E O MURO

Juca era um menino muito criativo, adorava inventar coisas novas para brincar. Um dia ele estava olhando pela janela do seu quarto e viu que o muro da sua casa estava muito escuro. O menino olhava, olhava, e não gostava. Era muito feio e triste. Então o menino resolveu: - Vou pintar o muro! - Eu gosto de coisas bem coloridas. O menino pegou pincéis e tintas, e começou a trabalhar. Ele pintou bichos, árvores, flores, carrinhos e bandeirinhas de mil cores. O menino trabalhou o dia todo, e antes de ir embora, foi depressa pro portão. Pintou nele um grande sol, lindo, redondo, brilhante, com raios para todo lado. - Pronto! Agora estou contente. Com esse muro pintado e esse sol no portão, essa casa vai ser sempre um lugar bem animado. Colorido e ensolarado, divertido e encantado.

MEU DENTE CAIU

Chun tinha cinco anos e morava numa cidade grande. À tarde, mochila nas costas ele ia para escola. Um dia quando estava brincando percebeu que seu dente estava mole. E gritou para sua amiga Lala: - Lala, olha o meu dente. - Então a Lala veio e explicou para ele que o dente ia cair e disse que quando ele caísse Chun deveria jogar o dente no telhado e pedir para que uma pomba viesse e pegasse o dente velho e trouxesse um dente novo para ele. Chun foi embora pensando naquilo que sua amiga havia dito. Quando chegou em casa contou para a sua mãe que seu dente estava mole. Então sua mãe disse que quando o dente caísse ela fariam um pingente para colocar no pescoço do seu irmãozinho. Chun ficou confuso o que deveria fazer com o seu dente? - No dia seguinte quando ele estava brincando na sala, percebeu que o seu dente não estava mais lá. Gritou a sua mãe, e os dois procuraram o dente por toda a casa e nada. Chun ficou muito triste, nem telhado nem colar... Foi dormir chorando e pensando no seu dentinho. Alguns dias depois, quando ele acordou e foi escovar os dentes. Que surpresa! Tinha nascido um outro dente no lugar. Chun saiu correndo e pulando pela casa todo feliz.



A GALINHA DE PERUCA

A galinha mora no mato, o nome dela é Ari. Ari pega uma vareta e cufuca o buraco do toco que está na sua frente. Ela tira de lá uma peruca, a peruca é amarela. Ari bota a peruca. A peruca tapa a cabeça de Ari, e ela vai para o buraco do toco. O pássaro Juca vê a figura de peruca no toco e pula de medo, sai voando e conta para todos os outros bichos da mata que viu uma fera perigosa. Ari sai do toco e percebe que todos os bichos estão com medo. Então ela bate as asas, balança o rabo... E todo mundo sai correndo apavorado. Até o urubu Xerife, que é todo corajoso, sai correndo de medo quando vê a fera amarela. Ari se diverte muito assustando todos os bichos até que, quando balança o rabo a peruca cai da cabeça e... A bicharada fica furiosa com Ari e agora é a vez dela sair correndo...

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 ao pé de uma árvore enorme. A ratinha correu atrás da bola e enfiou o focinho no buraco da árvore e viu uma escadinha que descia para o fundo da terra. A ratinha desceu a escada e deu de frente com uma porta aberta e também com um homenzinho muito estranho. A bola tinha rolado até os pés dele. _ Você é minha prisioneira. _ disse o homenzinho. _ Posso saber porquê? _ perguntou a ratinha, indignada. _ Porque você quis roubar minha bola. _ Eu a encontrei no campo, portanto ela é minha! _ Se você quiser a bola, vai ter de trabalhar para ganhá-la! A ratinha queria muito aquela bola, e por isso resolveu fazer o que o homenzinho estava mandando, começou a arrumar toda a casa. Mas assim que ela 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 de trancar a porta e deixou a chave na fechadura. Então a ratinha resolveu fugir, levando consigo a bola. A ratinha subiu a escada correndo até chegar em sua casa. A família ficou muito feliz com a sua volta. E a ratinha contou toda história para eles. De repente, ela deixou a avelã cair no chão e... Clic! A bola se abriu. Dentro havia um lindo colar de pedras preciosas, que ficou uma beleza no pescoço da ratinha! Agora, ela anda com o colar o dia inteiro, e todas as noites o guarda dentro da bola.

O MACACO MEDROSO

O macaco Peteleco é medroso. Ele tem medo de tudo: dos pássaros, da mata cheia de sombras, tem medo das árvores e dos cipós. Vive sozinho, porque além de medroso, ele é um macaco muito comilão. Enquanto todos os outros estão brincando, pulando de árvore em árvore, Peteleco está comendo, comendo, comendo... Peteleco come na hora de brincar, come na hora de comer e come na hora de dormir... É um macaco gorducho e preguiçoso. Até que um dia ele se cansa de ficar sempre sozinho e resolve se juntar aos outros. Aos poucos Peteleco vai perdendo o medo e logo está também pulando de árvore em árvore. Os outros macacos ficam surpresos com a mudança de Peteleco e dão a maior força para ele. De tanto fazer exercício, vai ficando magro. E logo, logo, ele vira mais um macaco sapeca no meio da macacada.

A MARGARIDA FRIORENTA

Era uma vez uma Margarida num jardim, quando ficou de noite, ela começou a tremer. Ai passou a borboleta azul e perguntou: _ Porque você está tremendo? _ Frio! _ Oh! É horrível ficar com frio. Espere um pouco vou ajudá-la! - e saiu voando. Voou para o quarto de Ana Maria. _ Psii! Acorde! Preciso da sua ajuda. - e contou tudo para Ana. Ana levantou-se e foi buscar a Margarida para trazê-la para o seu quarto. Plantou-a num vaso e colocou a flor do lado da sua cama, mas não adiantou a florzinha continuava a tremer. Ana tirou o casaco da boneca e colocou na flor e nada. A flor continuava a tremer. Então Ana Maria pensou melhor e descobriu tudo. Foi lá e deu um beijo na Margarida e ela parou de tremer, as duas dormiram muito bem a noite toda. E no dia seguinte Ana foi contar para a sua amiga Borboleta que a florzinha não estava tremendo de frio, mas por falta de carinho. Afinal ela estava sempre tão sozinha.

O PEIXE PIXOTE

Pixote vivia num lago e andava sempre muito triste. Ele não gostava do lago, lá era tudo muito escuro que nem breu. E Pixote morria de medo do escuro. Toda hora ele ia até a margem do lago e botava 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, pra respirar. Para não morrer. Um dia Pixote estava nadando e olhando os outros peixes. Eles brincavam contentes, nas águas claras do lago. De repente, ele pensou: - Ué, outros peixes? Águas claras? O que aconteceu? Será que vim parar em outro lago sem saber? - E olhava para todo lado e via um monte de coisas novas. Pixote olhava e ria. 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.

O ANIVERSÁRIO

O ratinho Pingo saiu correndo por toda a floresta perguntando: - Quem faz aniversário hoje? Ninguém sabia, ninguém respondia. _ Quem nasceu num dia de chuva e faz três anos hoje? Logo, todos lembraram: A nossa árvore! Os bichos da floresta querem comemorar e convidam todo mundo para a festa. Todos ajudam a organizar, limpam as folhas da árvore, penduram enfeites, preparam os lanches... Eles cantam, cantam até a lua chegar. Eles querem deixar a árvore bem contente, Pingo diz: - Se ela pudesse, ela iria sorrir... No dia seguinte, Que surpresa! Vejam! A árvore sorriu do jeito dela está toda florida.

TUCA, VOVÓ E GUTO

Vovó saiu de casa e na rua viu um monte de lojas, resolveu entrar numa linda loja de brinquedos. Eram tantas coisas lindas que ela nem conseguia escolher qual ela levaria. Depois de algum tempo vovó saiu da loja levando dois pacotes. Ela foi para a casa dos netos. Quando ela chegou os seus netinhos vieram correndo abraçá-la. Vovó deu os pacotes para os netos. _ 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 os seus netinhos.

A RATINHA DA CIDADE E A RATINHA DO CAMPO

Era uma vez, duas ratinhas: Nina e Maria. Nina, a ratinha 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 a correr entre os ramos de papoulas e margaridas. Maria convidou Nina para ir almoçar na cidade para ela ver como se come bem lá. Nina adorou o convite e no dia marcado foi para a cidade. As duas passearam pela casa inteira. E 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: Bumm!!! 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... Foram para o outro armário: 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! 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 detesto levar susto e ficar apavorada a todo instante. Não fique triste comigo Maria, mas vou voltar pra casa. Lá eu só como raízes e trigo, mas vivo sossegada. Até logo, querida prima! Então, Nina voltou alegre para casa. E, desse dia em diante, viveu feliz no campo pelo resto da vida.

OS MENINOS VOADORES

Peter Pan o menino que não cresce, estava voando sobre o bosque quando sentiu umas pedrinhas no seu corpo. Olhou para baixo e viu os seus amigos, quando de repente se distraiu 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 matar 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. E assim, travou-se uma luta de vida ou de morte. O pirata, apesar de não Ter uma mão, era um ótimo lutador de espada. Mas Peter Pan, que estava do lado da justiça, acabou dando um golpe no bandido jogando-o no mar. Vencendo a luta, Peter Pan foi até a ilha do pirata e pegou a filha o índio. Ela, muito contente, voltou para a sua tribo. O índio e Peter Pan viraram grandes amigos e juntos protegem o bosque de todo mal.

UM CASTELO MISTERIOSO

Era uma vez, dois amigos, Pom, um coelho, e Pam, um porquinho. Eram tão amigos que até pareciam ser 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 pó 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 estas 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 ele ir 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! _ Existe, sim! - disse uma voz. - Eu sou o fantasma



deste castelo. Vivo aqui há cem anos e vocês tiraram o 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 riam da lição que o falso fantasma tinha levado. E assim os dois amigos ficaram morando no castelo e foram muito felizes.

A ABELHA E O MEL

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

NA ROÇA

Bia e Daniel moram na roça. Moram num lugar onde tem vaca e bezerro, cão e gato, galinha e pato. Toda manhã, eles pegam a vaca no pasto e levam para o curral. Mas cadê a vaca? – A vaca sumiu, mas deixou as marcas das patas no barro. Os meninos seguem as marcas no barro. – Corre, Daniel, corre! – fala Bia. – Lá está a vaca. Agora eles têm que pegar o bezerro. Tio Barreto amarra o bezerro na vaca para tirar o leite. – Meninos, venham beber o leite fresquinho! – E o bezerro não vai mamar? – pergunta Daniel. Ele só pode mamar depois que o Tio Barreto encher a lata de leite.

ERA UMA VEZ UM RATO

Era uma vez um rato que estava muito zangado. E com razão! Pois um malandro qualquer andava comendo as suas maçãs. Já não agüentava mais e, um dia, reuniu todos os seus amigos. – Olhem só para minha macieira. Não ficou nem uma fruta. O pato lhe deu um conselho: – Porque não pinta um cachorro bem bravo no muro da casa? Assim o ladrão fica com medo e não aparece mais. E foi o que o rato fez, mas não deu certo. Mas no dia seguinte de novo, mais maçãs foram roubadas. Então o pato teve outra idéia: – Porque não esconde um apito dentro de uma maçã? Mesmo sem entender o plano do pato, o rato seguiu o seu conselho. Naquela noite, apareceu o ladrão, que era um cachorro muito mal encarado. E o cachorro caiu direitinho. Mas acabou de comer a maçã, começou a apitar cada vez que respirava ou latia. E assim conseguiram descobrir o ladrão que ficou tão envergonhado que nunca mais voltou.

A VISITA

Eu vou longe uma vez, fui visitar meu irmão. Papai disse que usei asas da imaginação. Foi de tarde, eu dormitava, pensando onde ele estava e o que será que fazia naquela hora do dia. Porque mamãe tinha dito que onde ele agora morava sua vida continuava sempre na mesma harmonia. Será que ainda enrolava o cordão do sapatinho? Ou fazia a maior festa quando via um passarinho? De repente me encontrei num jardim cheio de luz, tudo brilhante e macio, era de flores o chão. E lá estava meu irmão, brincando com a canequinha, enchendo de arcia e sorrindo pra mim! – Oi, Zequinha – eu falei – posso brincar também? Ele me olhou do jeitinho que costumava fazer sempre. Mas levantou-se e andou até mim. Eu fiquei assustado porque ele não era mais um neném. – Nossa como tinha crescido! – pensava eu. Ele me tocou o braço e sorrindo me pediu para que eu dissesse para a mamãe que ele estava bem. Foi então que senti um ventinho no meu rosto e acordei muito feliz. Tinha visto o meu irmão Zequinha.

BIBA ENCANTADA

Aninha foi passear com seu pai e sua mãe e viu, pela vitrine de uma loja, uma linda cachorrinha de orelhas caídas e uma coleira escrito o seu nome, ela se chamava Biba. Aninha ficou apaixonada pela cachorrinha e pediu para a sua mãe para levá-la para casa. A mãe de Aninha disse que não poderiam levá-la, pois ela não gostava de cachorro. Então Aninha chorando pediu para o seu pai para levar a cachorrinha para casa, seu pai também disse que não. Voltaram para casa e Aninha ficou tão triste que naquela noite nem conseguiu comer e nem dormir. Depois de muito tempo, de tanto chorar a menina acabou adormecendo no sofá. A mãe de Aninha durante a noite sonhou com a cachorrinha brincando com a filha e, no dia seguinte, acordou bem cedo, chamou a filha para tomar café e disse que elas iriam buscar a Biba na loja. Contou que havia sonhado com a cachorrinha e por isso tinha mudado de idéia. Aninha ficou muito feliz e quando chegou na loja correu e abraçou a cachorrinha. As três voltaram para casa muito felizes.

UM GRANDE SUSTO

Carol e Pedro eram irmãos e todos os dias os dois acordavam cedo para ir brincar na praia. Certo dia os dois estavam brincando na arcia quando viram um caranguejo. Resolveram correr atrás dele, correram tanto que nem perceberam que haviam se afastado de casa. De repente, apareceu um cachorro enorme,



com uma cara de bravo. Os dois irmãos se assustaram e saíram correndo e 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 gritava: Cuidado Carol! – Até 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. Voltaram para casa dando risada do que tinha acontecido.

O MAGO MALUCO

O Mago acordou seu amigo Toi que dormia e perguntou: – Você sabe guardar um segredo? – Toi respondeu: – Sei, sei sim. Então amanhã eu conto pra você o meu segredo. – disse o mago indo embora. Mais que depressa Toi foi perguntar a seu amigo Leo: – Você sabe guardar um segredo? – Sei, claro – respondeu Leo. Então amanhã eu conto pra você o meu segredo, disse Toi indo embora. Leo correu para seu amigo Tito e falou: – Você sabe guardar um segredo? – Sei, sei, sei sim. – respondeu Tito. Então amanhã eu conto para você o meu segredo, disse Leo indo embora. Quando Tito foi procurar por seu amigo Toi encontrou com ele todos os outros amigos, um olhava para o outro e todos estavam calados. Leo perguntou: – Afinal, o que estava acontecendo? – Então o Mago deu risada e disse: – Não há nada de novo, não. Eu só queria descobrir quem sabe guardar segredo.

A OSTRA E A PÉROLA

Nas praias vivia Maria, uma ostrinha cinzenta. Como sua conchinha era opaca e rugosa Maria resolveu dar-lhe uma decoração mais bonita. Pintou suas lisas paredes com uma tinta branca e brilhosa. Um dia, ela se distraiu e a um bichinho entrou na sua concha e começou a morar ali. Na sua pele se instalou. Maria ficou doente, pois seu ferimento causado pelo bichinho logo inflamou. Para disfarçar o machucado tão feio, com sua tinta branca brilhante Maria pintou a ferida. Que beleza ela ficou! Sua dor se transformou em uma jóia, pois ali uma pérola se formou. A ostrinha Maria ficou tão feliz por que todos os habitantes do mar iam visitá-la.

A TARTARUGA INFELIZ

Bilila era uma tartaruga tímida, gentil e paciente. Seus amigos gostavam muito dela, mas Bilila não era uma tartaruga feliz, na verdade era até muito triste. Bilila não gostava de seu casco duro e escuro. Queria ter um pêlo macio e bonito como o de alguns animais. Num belo dia ela saiu para dar um passeio pela floresta e foi andando bem devagar até que encontrou o coelho Pulador e convidou para passear com ela. O coelho respondeu que gostaria de passear sim, mas que ela precisava andar um pouco mais rápido. Bilila ficou triste e disse que não conseguia andar depressa. O coelho percebendo a tristeza da sua amiga aceitou passear com ela e foram andando por toda a floresta. Encontraram muitos amigos e Bilila olhava maravilhada para o pêlo dos seus amigos e suspirava: – Ah! Como eu queria ter um pêlo macio e bonito assim! – Mas de repente, o céu, tão azul, transformou-se em cinza-escuro. Enormes gotas de chuva começaram a cair. Os bichos saíram correndo, mas mesmo assim ficaram ensopados com os pêlos escorrendo, um horror! – Então Bilila disse para si mesma: – Eu posso não ser peluda e macia, mas quando chove, eu não fico parecendo um espantalho. E a tartaruguinha continuou o seu passeio feliz e contente com o seu casco duro.

QUE PERIGO!

Duas abelhinhas olhavam o céu. Um vagalume passou voando. Uma disse para a outra: – Veja! Veja um foguete com os faróis ligados. – Aquele foguete vai até a lua – respondeu a outra. – Ah! Eu queria poder voar até a lua, disse uma abelhinha. A amiga olhou para ela e disse: A lua fica muito longe daqui e lá é perigoso porque tem um dragão morando na lua. Um passarinho passou voando. – Veja! Veja um dragão! – disse uma abelhinha. – Aquele é o dragão da lua, disse a outra. Uma coruja passou voando e a abelhinha disse: Veja! Veja um astronauta! A outra respondeu: – Aquele astronauta vai lutar com o dragão da lua. De repente uma estrela cadente passou na frente delas. Veja! Veja aquela luz, disse uma abelhinha. – Aquele é a luz da luta, disse a outra. – Então é hora de irmos embora porque olhar para o céu está ficando muito perigoso.

