

ANEXO AO PROCESSO Nº 384/2004 - CM

DEFESA DISSERTAÇÃO/MESTRADO EM: 22/02/2006

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Fabiana Sayuri Sameshima

**Habilidades Expressivas de um Grupo de Alunos
Não-Falantes Durante as Atividades de Jogos**

Marília

2006



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA

FABIANA SAYURI SAMEISHIMA

HABILIDADES EXPRESSIVAS DE UM GRUPO DE ALUNOS NÃO-
FALANTES DURANTE AS ATIVIDADES DE JOGOS

MARÍLIA-SP
2006



FABIANA SAYURI SAMESHIMA

HABILIDADES EXPRESSIVAS DE UM GRUPO DE ALUNOS NÃO-FALANTES DURANTE AS ATIVIDADES DE JOGOS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista-Unesp/Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira.
Linha de pesquisa: Educação Especial no Brasil.

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

1410001829



MARÍLIA-SP
2006



Nº cham. 302.222
S187hNº Tombo 1829Aquisição DPreço R\$ 85,00Data 10/04/06Proced. autor

- 132 p., il. color. anexo
- Comunicação verbal
- Distúrbios da comunicação
- Distúrbios da fala
- Interação em crianças -
- Interação professor - aluno
- Paralisia cerebral - linguagem

Sameshima, Fabiana Sayuri

S187h Habilidades expressivas de um grupo de alunos não-falantes durante atividades de jogos / Fabiana Sayuri
Sameshima - Marília, 2006.

135 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências -- Universidade Estadual Paulista, 2006.

Orientadora: Profa. Dra. Débora Deliberato

Bibliografia: f. 123-130

1. Paralisia Cerebral. 2. Distúrbios da comunicação oral.
3. Interação e comunicação suplementar e alternativa.

I. Autor. II. Título.

CDD 616.836

Fabiana Sayuri Sameshima

HABILIDADES EXPRESSIVAS DE UM GRUPO DE ALUNOS NÃO-FALANTES DURANTE AS ATIVIDADES DE JOGOS

Objetivos: Análise das habilidades expressivas de um grupo de alunos não-falantes durante as atividades de jogos.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista-Unesp/Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira.
Linha de pesquisa: Educação Especial no Brasil.

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

Data da aprovação: 22/02/2006.

BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Dr^a. Débora Deliberato

Prof^a do Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências
Universidade Estadual Paulista - UNESP, Marília/SP.

Membro Titular:

Dr. Sadao Omote

Prof. do Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências
Universidade Estadual Paulista - UNESP, Marília/SP.

Membro Titular:

Dr^a. Maria Amélia Almeida

Prof^a do Departamento de Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos-
UFSCar- São Carlos/SP.



AGRADECIMENTOS

A Prof. Dr. Maria Stella Marini, pela participação na banca examinadora.

Ao Prof. Dr. Sérgio Ometto, pelas competentes sugestões durante o exame de qualificação.

Agradeço aos membros do grupo de Trabalho em Deficiência Física e Sensorial, pelas dicas e contribuições para este trabalho.



Aos alunos que chegaram perto deste estudo pelos momentos de alegria, carinho e afeto.

DEDICATÓRIA

Ao meu querido Rômulo, pelo carinho, amor e compreensão pela caminhada.

A minha mãe, por me ensinar aos 10 anos de idade a importância da educação e do estudo.

Aos amigos Vinícius, Rafael, Joyce, Allan e a todos que me incentivaram para a realização deste trabalho.

Aos meus pais por me amarem e me ajudarem a superar os momentos de dificuldade pelos quais passei para conseguir chegar até aqui.

Aos amigos de trabalho, alunos e amigos que, durante o curso, estiveram ao meu lado neste projeto, em especial os amigos Eliane e Leine.

Aos meus irmãos que, mesmo estando longe, sempre me ajudaram e apoiaram.

Ao Programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, pelas oportunidades oferecidas neste momento.

Agradeço ao CNPQ e à FAPESP pelo apoio financeiro.

À Prof. Dr. Débora Deliberato pela orientação, sabedoria, compreensão e amizade. Um exemplo de profissional competente, com quem aprendi muito e tive a felicidade de ter como orientadora.

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª. Maria Amélia Almeida pela participação na banca examinadora.

Ao Prof. Dr Sadao Omote, pelas competentes sugestões durante o exame de qualificação.

Agradeço aos membros do grupo de pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais, pelas discussões e contribuições para este trabalho.

Aos alunos que fizeram parte deste estudo pelos momentos de alegria, carinho e afeto.

Ao meu namorado Rogério, pelo carinho, amor e, principalmente pela compreensão.

À amiga Sueco, por me socorrer nos momentos difíceis e contribuir para a realização deste estudo.

Aos amigos Vanessa, Raquel, Joyce, Aldine, Tioko e Fábio, que contribuíram diretamente para a realização deste projeto.

Aos colegas de trabalho, alunos e amigos que, indiretamente, favoreceram a execução deste projeto, em especial as amigas Eliane e Letícia pela contínua amizade.

Ao Programa de pós-graduação em educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual paulista, pelo espaço de aprendizado científico.

Agradeço ao MEC/ CAPES/ SEESP/PROESP, pelo apoio financeiro.



RESUMO

A literatura vem apontando o quanto as relações interpessoais são importantes para a construção do conhecimento, desenvolvimento acadêmico, pessoal e social do indivíduo. Nas relações interpessoais, predominam as formas verbais de comunicação, ainda que outros componentes não verbais estejam presentes. As oportunidades de interação encontram-se limitadas quando um aluno não consegue se comunicar tanto pela fala e pelo gesto. Sabemos que grande parte dos alunos com necessidades educacionais especiais apresenta severos distúrbios de comunicação oral dificultando a interação professor-aluno, aluno-aluno e o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, é importante utilizar conhecimentos, técnicas e estratégias para melhorar, na medida do possível, a interação dos indivíduos que não podem recorrer a fala como meio de comunicação. Neste sentido, o objetivo deste estudo foi analisar as habilidades expressivas de um grupo de alunos não-falantes durante as atividades de jogos. Participaram deste estudo 3 alunos com paralisia cerebral, do sexo masculino, com idades entre 13 e 16 anos, com severos distúrbios na comunicação oral, sem déficit visual, auditivo e cognitivo. Os alunos freqüentavam classe especial e eram usuários de recursos de comunicação suplementar e alternativa. A coleta ocorreu no Laboratório de Educação Especial Prof. Ernani Vidon Unesp/Marília. Foi filmada a interação do grupo de alunos não-falantes durante a realização de 6 jogos, sendo eles: jogo de botão, jogo da mímica, contagem e recontagem de histórias, construção da maquete, jogo de corrida e cara a cara. A partir das transcrições das fitas, foi possível estabelecer 7 situações em que ocorreu a interação do grupo e definir 8 categorias referentes às habilidades comunicativas do grupo. Os resultados demonstraram que o grupo de alunos utilizou as expressões verbais, não-verbais, vocais, não-vocais e expressões combinadas para se comunicar, sendo que as expressões verbais/vocais e não-verbais/não-vocais estiveram presentes em todas as situações de comunicação. Todos os jogos selecionados para este estudo favoreceram a interação do grupo, com destaque para o jogo da mímica, cara a cara e a contagem de histórias os que mais propiciaram a interação do grupo. Foi possível identificar que, durante a realização dos jogos, o grupo utilizou recursos de comunicação alternativa como figuras, fotos, objetos e pranchas para se comunicar, sendo que esses recursos foram facilitadores para a interação, compreensão e expressão do grupo.

Palavras chave: Paralisia cerebral, interação e comunicação suplementar e alternativa

ABSTRACT

Literature comes pointing how much the interpersonal relations are important for the construction of the knowledge, academic, personal and social development of the individual. In the interpersonal relations the verbal forms of communication predominate, though other not verbal components are present. The interaction chances are found limited when a student can't communicate himself either through speaking or through the gesture. We know that a great part of the students with special educational necessities presents severe problems of verbal communication making the interaction teacher-student, student-student and the process of teaching learning difficult. This way, it is important to use knowledge, techniques and strategies to improve, as far as of possible the interaction of the individuals that cannot use the language as medium of communication. In this direction, the aims of this study have been to analyze the expressive abilities of a no speaking group of students during the games activities. There took part of this study 3 students with cerebral palsy, of male sex with ages between 13 and 16 with severe disturbance in oral communication, without any visual, hearing or knowledge deficit. The students belonged to special classroom and were using of augmentative and alternative communication resources. The collection occurred in the Laboratory of Special Education Prof. Ernani Vidon Unesp/Marília. The interaction of the group of no speaking students during the performance of 6 games was filmed, they were game of button, mimic game, telling re-telling of stories, construction of a maquette, automobile and face the face games. The filmstrips were transcribed and right the transcriptions it was possible to establish 7 situations where there occurred the interaction of the group and to define 8 categories referring to the communication abilities of the group. The results demonstrated that the group of students used the verbal expressions, not-verbal, vocal, not-vocal and combined expressions to communicate themselves, the verbal/vocal and not verbal/not-vocal expressions were present in all the situations of communication. All the games selected for this study favored the interaction of the group, seeing that the mimic, and face to face game telling of stories were the ones that more propitiated the interaction among them. It was possible to identify that during the performance of the games, the group used resources of alternative communication such as figures, photos, objects and boards to communicate itself, seeing that these resources were facilitators for the interaction, understanding and expression of the group.

Key words: cerebral palsy, interaction and augmentative and alternative communication.



LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de fotos

Foto 1- Pasta de comunicação com adaptações para virar a página	45
Foto 2- Figuras de verbos	45
Foto 3- Pasta de comunicação com figuras de substantivos	47
Foto 4- Figuras de adjetivos	47
Foto 5- Pasta de comunicação com adaptações para virar a página	50
Foto 6- Figuras de verbos	50
Foto 7- Posicionamento das filmadoras	58

Lista de quadros

Quadro 1- Categorias propostas por Millikin	67
Quadro 2- Categorias das habilidades expressivas identificadas nos alunos não-falantes durante as atividades de jogos	68

Lista de esquemas

Esquema 1- Posicionamento das observadoras e do grupo	61
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Índice de concordância obtido entre os pares de codificadores	66
Tabela 2- Uso das categorias das habilidades expressivas do grupo de alunos não-falantes nas situações estabelecidas durante os jogos	73
Tabela 3- Uso das categorias das habilidades expressivas do grupo de alunos não-falantes durante os jogos	85

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	11
2 INTRODUÇÃO	14
2.1 Habilidades sociais e comunicativas	14
2.2 Atividades grupais	32
3 OBJETIVOS	40
4 MATERIAL E MÉTODO	42
4.1 Autorização do Comitê de Ética	42
4.2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	42
4.3 Critérios de seleção dos participantes	42
4.4 Caracterização do grupo	43
4.5 Local	51
4.6 Procedimento de seleção dos instrumentos de pesquisa	51
4.7 Composição dos materiais de cada jogo	52
4.8 Procedimento de coleta de dados	53
4.9 Formas de registro	58
4.10 Procedimento de análise dos dados	62
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	71
5.1 Resultados e discussões das habilidades expressivas no contexto das situações	72
5.2 Resultados e discussões das categorias de habilidades de expressão do grupo de alunos não-falantes durante os jogos selecionados.	85
6 CONCLUSÕES	114
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	120

Anexo	128
Anexo A-Parecer do Comitê de Ética.	129
Apêndice	131
Apêndice A-Termo de consentimento livre e esclarecido	132

1 APRESENTAÇÃO

Nosso primeiro contato com a Comunicação Suplementar e Alternativa aconteceu em 2000, quando realizava estágio extracurricular durante a graduação em Fonoaudiologia. Durante esse estágio, tivemos a oportunidade de participar dos processos de avaliação para a implementação de recursos de comunicação alternativa e suplementar para dois alunos com deficiência múltipla. A partir desse primeiro contato, surgiu a vontade de conhecer melhor essa nova área de conhecimento e a oportunidade de desenvolver trabalhos relacionados à temática.

Em 2001, desenvolvemos trabalho de iniciação científica intitulado “Importância da identificação dos processos de interação de dois alunos deficientes múltiplos em sala de aula para a construção do sistema alternativo e/ou suplementar”, com o objetivo de identificar as habilidades comunicativas dos alunos deficientes múltiplos a partir do relato da família, obtido por meio de entrevista. Foram realizadas também observações dentro de sala de aula, com o intuito de identificar as situações comunicativas propiciadas entre os sujeitos com os colegas e professoras. As anotações eram registradas em um diário de campo para serem analisadas posteriormente.

Em 2002, a renovação do projeto de iniciação científica oportunizou a continuidade do projeto com o objetivo, nesse segundo momento, de analisar o vocabulário funcional utilizado em situações familiares pelos mesmos alunos com deficiência múltipla, já participantes do primeiro projeto para a implementação de recursos suplementares e/ou alternativos de comunicação. Nessa etapa, foram realizadas entrevistas com as mães e professoras para identificar o vocabulário funcional dos alunos selecionados no contexto familiar e escolar.



No final do projeto, foi possível iniciar a implementação de recursos de comunicação alternativa para os dois alunos com deficiência múltipla nas situações escolares e familiares. As atividades estavam direcionadas, então, à confecção de materiais e auxílio aos professores no seu uso.

O desenvolvimento dos projetos propiciou a publicação de resumos em eventos, textos completos e até capítulo de livro.

Em 2003, como voluntárias no CEES (Centro de Estudos da Educação e da Saúde - Unidade Auxiliar Unesp/Marília) na área de comunicação Alternativa, atendíamos pacientes com paralisia cerebral, realizando trabalho de implementação de recursos de comunicação alternativa como a construção de pranchas e pastas de comunicação confeccionadas com as figuras do PCS (Picture Communication Symbols) retiradas do programa Boardmaker (JOHNSON, 1994).

Durante levantamento bibliográfico a respeito de comunicação suplementar e alternativa, pudemos observar que, no Brasil, há escassez de trabalhos que focalizem a interação entre alunos não-falantes, usuários de recurso de comunicação suplementar e/ou alternativa. A maioria deles volta-se para a investigação da interação entre o aluno não-falante com seu parceiro de comunicação falante, sendo ele uma pessoa da família, o professor, ou um colega.

Simultaneamente, houve a oportunidade de observar a interação dos alunos de uma classe especial para deficientes físicos na cidade de Marília, onde havia um aluno que se



comunicava por meio de uma pasta de comunicação constituída de fotos e figuras. Na sala, havia 9 crianças não-falantes e apenas 1 falante, mas quase não se observavam momentos de interação entre eles. Eram poucos os momentos em que os alunos interagiam entre si e com o aluno que utilizava o recurso de comunicação suplementar e/ou alternativo.

Dada a importância da capacidade de se comunicar e interagir com os colegas e professores para o desenvolvimento acadêmico e social, surgiram questionamentos a respeito da interação entre alunos não-falantes. Como se processava a interação desses alunos não-falantes em sala de aula? Eles se comunicavam? De que maneira? Havia entendimento por parte dos alunos e professores? E o aluno que utilizava o recurso de comunicação alternativa, apresentava outras formas de comunicação? Ele era compreendido pelos colegas? Como demonstrava suas reais potencialidades escolares?

Com essas inquietações, deu-se a busca de aprofundamento no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências Unesp-Marília.

Este estudo surgiu, então, da necessidade de identificar procedimentos que propiciem e facilitem a troca comunicativa de alunos não-falantes, para contribuir com os professores que trabalham com esse tipo de aluno, identificando as estratégias a serem utilizadas em sala de aula, visto que a interação entre os alunos não-falantes, garante melhor qualidade de vida e propicia situações de aprendizagem.



2 INTRODUÇÃO

2.1 HABILIDADES SOCIAIS E COMUNICATIVAS

As oportunidades de integração e interação social para as pessoas com comprometimento da linguagem oral vêm crescendo cada dia mais, por conta das novas tecnologias que lhes permitem conversar, escrever, controlar melhor seu meio ou ter acesso a um computador para desenvolver as tarefas educacionais.

Para Basil (2003):

O reconhecimento das diferenças individuais e a aceitação de novas formas de comunicação e de participação social capazes de conceder às pessoas com deficiência o lugar que lhes corresponde em todos os âmbitos da vida (familiar, educativo, profissional, recreativo e comunicativo), vêm despertando nas últimas décadas um interesse crescente. (BASIL, 2003, P.07).

Os procedimentos habilitadores voltados à comunicação não devem somente se preocupar com os aspectos mecânicos ou eletrônicos, mas também com as condições interpessoais.

Soro-Camats (2003) discutiu duas questões que estão relacionadas quando se fala de habilitação do meio interpessoal da pessoa com deficiência, principalmente aquela que apresenta um comprometimento da linguagem oral. A primeira questão está voltada para o ajuste das habilidades de interação das pessoas mais significativas do meio, como familiares, educadores e colegas de classe. A segunda consiste em melhorar as estratégias de intervenção, tanto em contextos naturais como em situações terapêuticas ou de instruções especiais.

Conforme Basil (2003), a habilitação compreende o esforço para conseguir o máximo desenvolvimento das capacidades e habilidades das pessoas com deficiência e a modificação do espaço físico, além da compreensão das exigências sociais, atitudes, conhecimentos e habilidades de todos os membros da sociedade a fim de suprir os obstáculos, as barreiras de comunicação e as atitudes desfavoráveis que limitam o crescimento pessoal e a qualidade de vida dessas pessoas.

Uma das barreiras para o processo de comunicação pode ser observada quando o indivíduo não apresenta a possibilidade de usar a linguagem oral, ou seja, a fala para manifestar seus desejos, sentimentos e necessidades, mesmo que tenha a compreensão preservada, como pode ocorrer com os que apresentam paralisia cerebral. Neste contexto, o aluno, embora não-falante, pode contar com outras possibilidades expressivas.

Em busca do conhecimento dos aspectos comunicativos em grupo de alunos não-falantes, se fez necessário o levantamento das questões teóricas a respeito de habilidades sociais.

A temática das habilidades sociais remete a um campo de investigação e aplicação do conhecimento da psicologia, a qual historicamente se estruturou com base nas teorias de aprendizagem e no modelo cognitivo de processamento de informação (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999).

O campo teórico-prático das habilidades sociais preocupa-se, entre outros aspectos, com a comunicação verbal e não-verbal. Compreender a comunicação no campo das



habilidades sociais é compreender também aspectos das relações interpessoais (AGUIAR, 2003).

A comunicação tem um papel fundamental na consecução de ações coletivas, pois são nas relações interpessoais que se configuram os quadros de referência para a formação e manutenção da identidade pessoal e social das pessoas (OMOTE, 2001).

As habilidades sociais são comportamentos que capacitam a pessoa a interagir com o outro de modo que suas necessidades sejam satisfeitas e se satisfaçam as expectativas dos demais. Estes comportamentos incluem não só a verbalização como também a expressão facial, a postura, o contato visual e outros mais (LUCCA, 1994).

Thomas e Grimes (1992) reconheceram a participação bem sucedida em interações sociais como a principal habilidade da nossa espécie, enfatizando que a capacidade de se comportar adequadamente em situações sociais define nossa competência como indivíduos e estabelece a história social necessária para futuras interações.

Caballo (1996) definiu o comportamento socialmente habilidoso como o conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo em uma situação interpessoal que expressa seus sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou seus direitos, de um modo adequado ao contexto em que estiver inserido, respeitando o direito do outro, resolvendo e minimizando problemas.

Neste contexto, para compreender a temática das habilidades sociais, é necessário diferenciar o significado de três termos que são elementos chave desse campo: desempenho social, habilidades sociais e competência social.

Segundo Del Prette e Del Prette (2001), desempenho social refere-se à emissão de um comportamento ou seqüência de comportamentos em uma situação social qualquer. A definição de habilidades sociais, para esses autores, aplica-se à noção de existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar com a demanda das situações interpessoais. Na dinâmica das interações, as habilidades sociais fazem parte dos componentes de um desempenho social bem sucedido. Já competência social tem um sentido avaliativo que remete aos efeitos do desempenho das habilidades sociais nas situações vividas pelo indivíduo. Implica a capacidade do indivíduo de organizar pensamentos, sentimentos e ações em função de seus objetivos e valores, articulando-os às demandas imediatas e mediatas do ambiente.

O processo natural de desenvolvimento das habilidades sociais está relacionado a duas questões: a relação herança-ambiente e o processo de socialização (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999). No primeiro caso, a habilidade social é um atributo inato do indivíduo, um traço ou uma característica de personalidade. No segundo, é a relação do indivíduo e a situação particular, resultante de sua experiência com diversas situações sociais.

Os principais contextos para o desenvolvimento dessas habilidades são a família, a escola e o grupo de amigos.

Bronfenbrenner (1996) enfatizou que os diferentes sistemas de interação organismo-ambiente influem sobre as características do indivíduo ao longo da vida. Os microssistemas como família, escola e amigos representam os contextos mais básicos da interação, caracterizados por relações interpessoais face a face estáveis e significativas.



O desenvolvimento social do indivíduo inicia-se no nascimento e há evidências de que o repertório de habilidades sociais se torna progressivamente mais elaborado ao longo da infância, pois, por meio do contato físico, da interação nos momentos de higiene, lazer, alimentação com os pais, as crianças observam seus comportamentos e passam a imitá-los. Dessa forma, os pais modelam tais comportamentos ao reagirem diferentemente às manifestações de habilidades dos filhos (FORNESS; KAVALE, 1991). Os pais não apenas se tornam modelos para muitos comportamentos sociais, mas também se organizam como um sistema de regras, punindo ou recompensando, respectivamente, o desvio ou a adequação das crianças a seus padrões (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999). Os irmãos têm outros papéis que possibilitam à criança a vivência de comportamentos diferenciados, pois os irmãos fazem os papéis de amigo, conselheiro, cúmplice, opositor e outros.

A escola oportuniza o contato social da criança com outros adultos significativos e com outras crianças, estimula o exercício de novos papéis e habilidades e impõe novos desafios interpessoais. A escola, então pode, estimular a autonomia, a capacidade crítica, a cooperação e outras habilidades que compõem a vida em grupo (LUCCA, 1994).

Com relação ao grupo de amigos, nota-se que eles compõem o espaço social necessário à emissão de uma série de comportamentos que em outros contextos poderiam ser impróprios, possibilitando, ainda, o autoconhecimento, o treino de novas habilidades e daquelas já aprendidas.

A interação com microssistemas fora do ambiente familiar tem sido reconhecida como um fator significativo no desenvolvimento das habilidades sociais, pois o indivíduo amplia a

quantidade e diversidade de interlocutores, o que requer o exercício de novos papéis e habilidades, impondo a todo instante novos desafios interpessoais (RUBIN, 1990; BRONFENBRENNER, 1996).

Nas relações interpessoais predominam as formas verbais de comunicação, ainda que outros componentes não-verbais estejam presentes e exerçam importante função. Embora que se faça uso da comunicação escrita, é a comunicação oral que prevalece na maioria das situações de interação (OMOTE, 2001).

De acordo com Manzini (1999), a idéia inicial que se tem de conceito de comunicação é que nos comunicamos por palavras, pela fala. Por meio da fala, haveria troca de informações, sensações, sentimentos. Porém, numa interação face a face, o ser humano exhibe uma infinidade de recursos verbais e não-verbais que se misturam e se completam. Quando alguém fala pode sorrir, demonstrar apatia, enfim comunicar emoções. Além disso, os gestos acompanham e pontuam a fala.

A comunicação humana inclui, portanto, uma ampla gama de atividades, sendo que grande parte dela é não-verbal. A postura corporal e os gestos das mãos do falante transmitem aspectos de atitude, ênfase e emoção. Muitas vezes, essas formas não-verbais de comunicação são não intencionais e não específicas (BOONE; PLANTE, 1994).

Ainda que a fala seja o meio de comunicação mais complexo e característico do ser humano, compreender a comunicação de uma maneira geral é não se restringir a analisá-la somente a partir de seus elementos vocais e/ou verbais, o que limitaria bastante a visão de todo o repertório comunicativo de uma pessoa. Nosso corpo serve para confirmar, enfatizar,

complementar e, em caso limite, para contradizer o que estamos tentando comunicar verbalmente. Assim, em muitos momentos, gestos e expressões faciais dentre outros componentes não-vocais e não-verbais dizem o que a fala não mostra.

Pode-se classificar uma mensagem comunicativa em verbal, não-verbal, vocal e não-vocal (MILLIKIN, 1996). Segundo a autora, a comunicação verbal apresenta um código lingüístico estruturado e não necessita de suporte para a comunicação como, por exemplo, a fala e a língua de sinais. Já a comunicação não-verbal refere-se à transmissão de mensagens sem o uso da fala e escrita, com a ausência de um código lingüístico estruturado, sendo assim utilizados os gestos, expressões faciais e risadas.

A classificação vocal é utilizada para toda comunicação que apresenta produção de som, como fala e vocalizações e a classificação não-vocal é toda comunicação que não apresenta produção de som como, por exemplo, gestos, língua de sinais e as pranchas de comunicação.

Millikin (1996) ainda estabeleceu relação entre as classificações verbal, não-verbal, vocal e não-vocal: vocal e verbal pode ser exemplificado pela fala; verbal e não vocal exemplificado pela língua de sinais; vocal e não-verbal o uso do choro, risada, vocalização e, por fim, não-verbal e não-vocal é a comunicação por meio de apontamentos, gestos, expressões faciais e linguagem corporal.

Em se tratando do aluno da educação especial, sabe-se que grande parte pode apresentar dificuldades nos diferentes recursos comunicativos, quer na modalidade oral ou na

modalidade gestual, em função das diferentes manifestações motoras e/ou cognitivas (MANZINI, 2001).

↳ Quando um aluno não consegue utilizar a fala ou mesmo os gestos para se comunicar, suas possibilidades de interação podem estar limitadas e sua inclusão social e escolar prejudicada.

Nesse sentido, Limongi (2003) discutiu as possibilidades expressivas da criança com paralisia cerebral, destacando as intenções comunicativas utilizadas por meio da direção do olhar como também a troca de olhares quando há mais de um interlocutor. Além dessas manifestações, a autora salientou que a criança com paralisia cerebral pode apresentar tentativas de emissões vocais, como sílabas ou palavras que manifestam necessidades e vontades, ou ainda, tais emissões podem ser utilizadas com o objetivo para chamar a atenção do interlocutor.

Ainda discutindo a respeito dos aspectos comunicativos do sujeito com paralisia cerebral, Lacerda (1993) chamou atenção para as condições necessárias à construção da linguagem desse indivíduo, ou seja, a construção de sua linguagem depende das diferentes possibilidades de comunicação desse sujeito em diferentes contextos, com distintos interlocutores e, também, das condições neuro-psico-fisiológicas. Neste sentido, a família, a escola, amigos e terapeutas podem estabelecer um vínculo e, embora a criança com paralisia cerebral não utilize uma expressão desejada, poderá emitir uma maneira de expressão que tenha condições de realizar, como no caso de gestos e expressões faciais (LIMONGI, 2003).

A literatura tem se preocupado em identificar e analisar diferentes possibilidades expressivas dos indivíduos não-falantes com o intuito de poder utilizar diferentes técnicas e estratégias para melhorar, na medida do possível, as trocas comunicativas e com isso favorecer o processo interativo dos não-falantes (LIMONGI, 2000, 2003; DELIBERATO; MANIZNI, ALVES, 2004; DELIBERATO; MATOS, 2004).

Gálea, Fernandes e Wertzner (2003) identificaram dados da comunicação de crianças na fase de múltiplas palavras, por volta de dois a três anos, em dois ambientes diferentes, em pesquisa que teve como objetivos observar os tipos de meios comunicativos utilizados por crianças de escola privada e pública e, também, identificar os atos realizados pelas crianças e suas professoras. Participaram deste estudo 10 crianças distribuídas em dois grupos. O primeiro grupo era composto por 5 crianças que freqüentavam escola particular e o segundo, por 5 crianças de uma creche pública. Foram realizadas filmagens, com duração de 30 minutos, de atividade espontânea das classes em questão. Os resultados demonstraram que o grupo das crianças da escola particular utilizou o predomínio do meio comunicativo verbal, seguido do gestual e vocal, enquanto que o grupo de crianças que freqüentava creche pública não utilizou o meio vocal, sendo o meio verbal predominante seguido do gestual.

Demonstraram ainda que com relação aos atos comunicativos no grupo I, o da escola particular, duas crianças expressaram mais atos comunicativos do que a professora. Já no grupo II, todas produziram porcentagem de atos comunicativos inferior aos da professora. Com relação ao número de atos comunicativos por minuto, o grupo I manifestou de 0.6 a 2.53 atos/min e o grupo II produziu 0.92 a 1.85 atos/min. Concluíram os pesquisadores que ainda que tenha havido uma grande quantidade de atos comunicativos, foi grande o controle da atividade por parte da professora. O estudo discutiu a importância de um direcionamento da

atividade para que as professoras propiciassem situações em que as crianças se expusessem, pois as crianças poderiam ter realizado mais atos comunicativos.

Deliberato, Manzini e Sameshima (2003) realizaram um estudo para avaliar o vocabulário inicial necessário para a implementação de recursos de comunicação alternativa em situações escolares. Foram selecionados 2 alunos do sexo masculino de 18 e 19 anos de idade, que recebiam atendimento pedagógico no CEES, com deficiência múltipla e severos distúrbios da comunicação oral. Inicialmente houve uma entrevista com a professora responsável pelos dois alunos e posteriormente foram realizadas observações das atividades escolares durante um semestre. Para a realização das observações em situações da rotina de sala de aula, foi utilizado um protocolo previamente elaborado. Os resultados obtidos por meio da entrevista com o professor mostraram que o sujeito A utilizou a comunicação oral com maior frequência, embora com os colegas de classe ele se comunicou por meio da comunicação oral e gestual. Já o sujeito B, na maioria das situações relatadas pelo professor, utilizou a comunicação gestual.

Os resultados obtidos por meio das observações das atividades escolares também indicaram que o sujeito A utilizou, com maior frequência, a comunicação oral, seguida da comunicação oral e gestual, enquanto que, para o sujeito B, as comunicações mais utilizadas foram a gestual, seguida da comunicação oral e gestual.

Um estudo desenvolvido por Deliberato, Manzini e Alves (2004) descreveu as habilidades comunicativas de um aluno de com paralisia cerebral espástica durante o uso do tabuleiro de comunicação. O aluno, de 9 anos de idade, freqüentava classe especial para deficientes físicos. Foram realizadas 12 filmagens da interação do aluno com sua terapeuta

durante os atendimentos fonoaudiológicos. Para análise dos dados foram selecionadas as situações comunicativas em que a pasta de comunicação estava presente. Os resultados demonstraram que as expressões não-verbais foram as mais utilizadas pelo aluno (57%), seguidas das expressões verbais + gestuais (36%), sendo a menos utilizada a expressão verbal (7%). Foi possível verificar ainda que as expressões não-verbais mais utilizadas pelo aluno foram movimentos de cabeça, movimentos com as mãos e expressões faciais.

Por meio dos estudos citados acima, observam-se numerosas formas de comunicação que podem ser utilizadas como alternativas às formas convencionais de comunicação. Qualquer que seja a modalidade desenvolvida, a finalidade é a de alcançar eficácia na comunicação, suficiente para que, dentro das possibilidades, a troca de informações possa ocorrer entre os interlocutores (OMOTE, 2001).

Para aqueles indivíduos que não conseguem se comunicar por meio das formas convencionais de comunicação, principalmente pela fala, é que diferentes autores têm-se preocupado em desenvolver recursos e procedimentos para possibilitar uma comunicação efetiva, visto que a comunicação suplementar e/ou alternativa pode favorecer a comunicação dos indivíduos não-falantes, por meio de outras possibilidades além das convencionais (DELIBERATO; MANZINI, 2000).

A Comunicação Alternativa fundamenta-se na idéia de possibilitar à pessoa deficiente o uso da linguagem e de instrumentos que lhe permitam superar o obstáculo da disfunção e ter acesso, seja como for, a um desempenho comunicativo (CANNAO, 1999).



De acordo com a American Speech-Language-Hearing Association-ASHA (1989)

(Associação Americana de Fala, Linguagem e Audição), comunicação alternativa é:

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

Segundo Glennen (1997), a Comunicação Alternativa envolve o uso de gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos (bidimensionais como fotografias, gravuras, desenhos e *linguagem alfabética*), voz digitalizada ou sintetizada, dentre outros, como meios de efetuar a comunicação face a face de indivíduos incapazes de usar a linguagem oral.

Na área da Educação Especial, a expressão comunicação alternativa vem sendo utilizada para designar um conjunto de procedimentos técnicos e metodológicos junto a pessoas acometidas por alguma doença, deficiência ou alguma situação temporária ou permanente que impeça a comunicação com demais pessoas pelos recursos usualmente utilizados, mais especificamente a fala (THIERS, 1995; MANZINI, 2001).

Segundo Thiers (2000), os sistemas de comunicação alternativa e suplementar seriam:

Um dos únicos meios viáveis de compreender e fazer-se compreender é o uso de sistemas alternativos e facilitadores da comunicação, não baseados na oralização, que podem ser empregados temporariamente ou permanentemente. Os sistemas alternativos compõem uma área multidisciplinar de pesquisa básica e aplicada, de aplicação clínica e educacional, que pertence aos campos da educação especial e da neurolinguística, envolvendo profissionais da psicologia, da Fonoaudiologia, da Terapia Ocupacional, da Medicina Geral e da Pedagogia (THIERS, 2000, P.05).



Von Tetzchner (1997) faz uma diferenciação teórica entre comunicação alternativa e suplementar. Para esse autor, comunicação alternativa é usada quando o indivíduo se comunica face a face por meio de outros caminhos que não a fala. Já a comunicação suplementar é aquela que é realizada por meio de suporte, tendo como objetivo promover e suplementar a fala, garantindo uma forma de comunicação se um indivíduo não começou a falar.

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

Sintetizando esses conceitos, podemos, então, afirmar que a comunicação alternativa e/ou suplementar são recursos utilizados por um grupo de pessoas acometidas por algum tipo de alteração que impede o uso da fala nas situações cotidianas de vida sendo, independente da patologia, necessário explorar outras possibilidades comunicativas (DELIBERATO; MANZINI, 2000).

A literatura a respeito de Comunicação Alternativa tem apontado para uma série de conjuntos e/ ou sistemas de símbolos que permitem a comunicação de pessoas que não

produzem linguagem oral, como, por exemplo, Sistema “Bliss” (HEHNER, 1980; MCNAUGHTON, 1985), Picture Exchange Communication System-PECS (FROST; BONDY, 1996), Picture Communication Symbols-PCS (JOHNSON, 1992) e Pictogram-Ideogram Communication-PIC (MAHARAJ, 1980).

O processo de escolha dos recursos e/ou estratégias de comunicação suplementar e/ou alternativos a serem utilizados deve ser feito com muita cautela e participação conjunta da família e da escola. A devida seleção e implementação destes recursos e estratégias poderão garantir a efetividade da comunicação do usuário não-falante e sua interação em diferentes ambientes naturais (DELIBERATO; MANZINI, 1997; NUNES, 2003).

Para Reily (2004), a família deve ser envolvida no processo de decisão sobre o sistema mais conveniente para determinado momento, devendo participar da identificação do léxico essencial a compor a prancha de comunicação.

Deliberato, Manzini e Guarda (2004) realizaram um estudo com objetivo de oferecer condições para que as famílias de dois alunos com deficiência múltipla pudessem descrever os atos comunicativos de seus filhos, em situações funcionais e naturais, quer em ambiente familiar ou extrafamiliar, e descrever qualitativamente e quantitativamente, baseados nos relatos dos pais, as formas de expressão comunicativa dos filhos. Participaram desse estudo as famílias de dois alunos com deficiência múltipla que freqüentavam a mesma sala de aula no CEES (Centro de Estudos as Educação e Saúde, unidade auxiliar da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp-Marília).

Foram realizadas entrevistas quinzenais durante quatro meses e proposta a realização do registro do repertório comunicativo dos sujeitos sob a forma de um diário em que as

famílias registravam todos os atos comunicativos dos sujeitos nas diferentes atividades realizadas em casa e/ou nos passeios. Por meio das entrevistas as mães descreveram duas categorias: situações comunicativas dentro de casa e situações comunicativas fora de casa. Em ambas as categorias foram encontradas as seguintes subcategorias: expressão oral; expressão gestual; expressão oral e gestual e expressões não diferenciadas (quando a mãe não deixava claro se o filho utilizava gestos, fala ou gesto e fala simultaneamente).

Por meio das informações registradas no diário, foi possível realizar a identificação do vocabulário de cada aluno participante da pesquisa. Foi possível observar que, para um dos sujeitos, os substantivos foram às palavras mais identificadas e os verbos as menos referenciadas. Já para o outro sujeito, os substantivos concretos foram os mais referenciados e os menos foram os substantivos abstratos, que indicam estados como, por exemplo: cansado.

Deliberato e Manzini (2000) já haviam proposto que a família deve ser orientada a respeito dos aspectos da linguagem e das diferentes formas pelas quais uma comunicação pode ser estabelecida, uma vez que os pais e familiares são as pessoas que apresentam maior competência para compreender as necessidades, vontades e desejos dos filhos (DELIBERATO; MANZINI; GUARDA, 2004).

Há autores, na literatura, que discutem a importância do uso de recursos suplementares e/ou alternativos de comunicação nos ambientes naturais, como na escola. Para Von Tetzchner e Martinsen (2000), as dificuldades em entender indivíduos com severos distúrbios da comunicação oral, provocam, muitas vezes, nas pessoas que os rodeiam, a sensação de que se trata de crianças que nada de importante tem a dizer. Por esse motivo, o uso de um recurso de comunicação alternativa tem o importante papel de demonstrar às

peças do meio dessa criança que elas podem participar de conversas e que têm algo para transmitir.

Neste caso, o professor deve ser capacitado e instrumentalizado para propiciar ações e adequações de materiais necessários ao aluno deficiente não-falante para garantir a aprendizagem significativa (CAPOVILLA, 2000).

Alant (2000) realizou um estudo na Universidade de Petrória, com os seguintes objetivos: descrever a interação do professor com os alunos falantes e com os alunos não-falantes, em sala de aula, e identificar a variedade de dificuldades experienciadas pelos professores na relação com os alunos não-falantes. Os resultados deste estudo apontaram que a interação do professor com os alunos não-falantes diferia na quantidade de tempo e na qualidade das interações. O professor falava aproximadamente 10% menos, interagindo com cada criança não-falante, quando comparado com o tempo que despendia na interação com o aluno falante.

Alencar (2004) verificou os efeitos da introdução da comunicação alternativa e complementar nas interações entre alunos e entre professor e alunos de uma escola especial que atende crianças com deficiência mental e deficiência múltipla. Participaram desse estudo 9 alunos, cujas idades variavam entre 11 e 15 anos, com deficiência mental e múltipla. Foi filmada a interação dos alunos em situações acadêmicas e não acadêmicas, em que ficavam disponíveis recursos de comunicação alternativa em formato de cartões com figuras. Observou-se que, no contexto de sala de aula, os alunos utilizaram os cartões para satisfazer as necessidades básicas, e também para se auxiliarem na compreensão do conteúdo dado em sala. Os alunos passaram a fazer uso dos cartões para se comunicarem com outros membros

da escola, como os auxiliares e diretores. Conforme se constata, o recurso de comunicação alternativa permitiu aos indivíduos com comprometimento de fala atingirem um nível mais elaborado no desenvolvimento de sua comunicação, possibilitando o desenvolvimento da linguagem expressiva e da linguagem receptiva.

Um outro estudo realizado por Souza e Nunes (2000) teve como objetivo estudar a interação de alunos com deficiência física e professores durante as atividades na sala de aula, recreio, lanche e aula de educação física. Participaram desse estudo 15 alunos, sendo 8 de uma escola especial, 4 de outra escola especial e 3 de escola regular. Foram realizadas quatro observações de cada aluno, com duração de 15 minutos em atividades estruturadas e livres. As observações foram realizadas sem a intervenção da observadora e por meio da técnica de registro contínuo.

Os resultados permitiram verificar a necessidade da implementação de recursos alternativos à comunicação para os alunos e necessidade de ampliar as estratégias usadas pelas professoras para evocar e responder aos atos comunicativos dos alunos, o que facilitaria o desenvolvimento das habilidades comunicativas destes alunos e ampliaria nas oportunidades de interação entre professores e alunos, visto que os atos indicativos de intencionalidade são pouco percebidos pelas professoras ou não foram considerados como comportamentos comunicativos.

Farhat (2005) está desenvolvendo um estudo com 26 alunos com deficiência múltipla não-falantes, com objetivo de estabelecer interação desses indivíduos por meio de recursos de comunicação alternativa. Estão sendo realizadas entrevistas com os pais e professores e intervenção em sala de aula com a implementação de recursos de comunicação alternativa

utilizando pranchas de comunicação para os alunos. Até o presente momento, a autora identificou maior possibilidade de expressão no contexto familiar e escolar, além de os alunos não-falantes manifestarem interesses, sentimentos, vontades. Percebe-se modificação da atitude da família e da escola frente às possibilidades de os alunos com deficiência poderem posicionar-se como sujeitos pensantes.

O estudo desenvolvido por Muniz (2004) analisou o uso de recursos de comunicação complementar e/ou alternativo durante o reconto de histórias, com a participação de um aluno de 11 anos de idade com paralisia cerebral com severo distúrbio da expressão oral, usuário de recurso de comunicação complementar e/ou alternativo. A coleta de dados ocorreu em uma classe especial para deficientes físicos de uma escola estadual. Foram filmadas 20 histórias recontadas pelo aluno, das quais 10 foram recontadas sem a utilização do tabuleiro de comunicação complementar e as outras 10 com o auxílio do tabuleiro de comunicação. Os resultados demonstram que o tabuleiro é um facilitador nos reconto das histórias pelo aluno, sendo que o mesmo conseguiu finalizar 8 das 10 histórias recontadas por meio do tabuleiro e finalizar apenas 4 das 10 histórias recontadas sem a sua utilização.

A autora também observou que o aluno fez uso tanto da expressão verbal, como da não-verbal e expressões combinadas (verbal + não-verbal) para se comunicar, sendo que a expressão não verbal foi a mais utilizada pelo aluno tanto no reconto das histórias com o uso do tabuleiro como no reconto das histórias sem a utilização do tabuleiro de comunicação complementar e/ou alternativo.



2.2 ATIVIDADES GRUPAIS

Para Zimmerman e Osório (1997), o grupo seria uma nova entidade, constituída por mecanismos próprios e específicos e pela formação de uma entidade grupal. Para esses autores, a mudança da condição de um agrupamento de indivíduos para a condição de grupo consistiria na transformação de interesses comuns em interesses em comum.

Trabalhar com grupos é muito mais que agrupar um número de pessoas. Atuar com grupos é, antes de mais nada, trabalhar para constituir o grupo com o qual se deseja trabalhar alguns aspectos específicos. Nota-se, então, que a constituição de um grupo se dá a partir da construção e reconstrução contínua das relações sociais entre seus membros e da sua significação, mediada pela linguagem no contexto das vivências grupais (PENTEADO, 2003).

Um dos fatores principais que levam à organização dos grupos é o estabelecimento de metas ou finalidades. Pela formulação de seus objetivos, os grupos configuram sua tarefa, que se subdivide em dois planos: um latente e outro manifesto. A tarefa manifesta diz respeito aos procedimentos adotados pelo grupo para alcançar suas metas, como a distribuição de funções, os instrumentos ou técnicas adotados, a cooperação entre os participantes. A tarefa latente refere-se aos objetivos não visíveis do grupo, organiza a rede de papéis e em última instância, possibilita ou impede que se concretize a tarefa manifesta (AVILA, 1999).

Como a comunicação é o elemento essencial para tornar possíveis as relações entre os homens, ela é o dado mais imediato para a observação da dinâmica e da realização do projeto grupal. Quem fala, o que fala, para quem fala e como fala são os dados iniciais que permitem fazer uma primeira leitura da organização do grupo.



A comunicação se estabelece sob a forma de uma rede ou um sistema em que os participantes dos grupos dividem-se de uma maneira desigual quanto à emissão de mensagens. De modo geral, quanto maior é a emissão de mensagens, mais central é o lugar que o indivíduo ocupa. Desta forma, o sistema de comunicação do grupo revela-se como expressão da rede de papéis que o grupo configurou, de uma forma dinâmica e não mecânica, pois as mensagens qualificam-se por sua pertinência em relação ao grupo, e os postos da rede de papéis serão reconhecidos principalmente pelo conteúdo daquilo que é veiculado (AVILA, 1999).

Um estudo realizado por Cardoso e Fernades (2004) teve por objetivo identificar o desempenho comunicativo de crianças autistas em duas situações: em atividades de grupo com coordenação e sem coordenação. Na primeira situação, estava presente um coordenador que interagiu com as crianças e, na segunda situação, a mesma coordenadora permaneceu na sala, porém não interagiu ou se dirigia às crianças. Foram realizadas, durante um período de 12 meses, cinco gravações com intervalos de 3 meses entre elas. Observou-se que na primeira situação houve um acréscimo no decorrer das sessões de atos comunicativos por minuto, assim como um acréscimo significativo das habilidades verbais e decréscimo das habilidades gestuais. Fato não ocorrido na situação 2, que apresentou uma linearidade.

No outro estudo desenvolvido por Brinton, Fujiki, Spencer e Robinson (1997), investigou-se a habilidade de 6 crianças com idades entre 8 - 12 anos de idade com distúrbio de linguagem para iniciar uma interação. Foram formados 6 grupos de três crianças, sendo que em cada grupo havia uma criança com distúrbio de linguagem e duas com desenvolvimento normal. O desempenho de cada grupo foi comparado à um grupo de crianças da mesma idade cronológica sem distúrbio de linguagem. Foi observado que duas

crianças com distúrbio de linguagem não interagiram com o grupo e as outras quatro apresentaram um intervalo longo para iniciar uma interação. As crianças com distúrbio de linguagem falaram significativamente menos, foram menos solicitadas e colaboraram menos do que qualquer um dos membros do grupo.

Quando se trabalha com grupos, geralmente é necessário estabelecer para cada um de seus participantes um determinado papel, caracterizado como um conjunto definido de traços e expectativas de comportamentos, o que confere um perfil próprio para cada membro. Tais papéis dependem de inúmeros fatores, como a história prévia do indivíduo, a história do grupo, a tarefa a que o grupo está voltado. Regulando os papéis grupais, pode-se deduzir um esquema de referências comum, um roteiro que combina as posições individuais e dá um sentido de conjunto para os papéis.

Na análise de um processo grupal, tudo é significativo. O que ocorre ou deixa de ocorrer no contexto de um grupo pode constituir-se dado relevante a ser considerado na interpretação das necessidades grupais, nas diferentes etapas e momentos pelos quais o grupo passa. Consideram-se, portanto, aspectos ambientais, relacionais, comunicativos, expressivos, participativos e produtivos das tarefas grupais, envolvendo todos os membros do grupo, inclusive o profissional responsável pelo trabalho (PENTEADO, 2003).

Para a análise do processo de um grupo, importam inúmeros fatores dentre os quais podemos salientar o ambiente físico, a disposição do mobiliário, a postura corporal, a relação de proximidade ou de distanciamento entre os sujeitos, a frequência ou assiduidade nos encontros do grupo, as faltas, os conflitos. Juntam-se a esses, a organização e o cumprimento das normas que orientam e regem o grupo, as formas de apresentação das propostas das

tarefas e vivências grupais. São importantes também os olhares, a expressão facial, corporal, lingüística, vocal e gráfica daqueles sujeitos (PENTEADO, 2003).

Ruesch e Kess (1956 apud KNAPP; HALL, 1999) também descreveram algumas categorias importantes durante a interação no momento do uso de comunicação não-verbal - ambiente, aparência física e movimento corporal.

Ainda que o ambiente da comunicação seja uma categoria salientada por esse autores, na pesquisa não-verbal a ênfase maior está direcionada à aparência e ao comportamento das pessoas em comunicação. As pessoas mudam de ambiente a fim de melhor atingir seus objetivos comunicativos e, do mesmo modo, os ambientes podem afetar nosso humor, escolha de palavras e ações. Assim, essa categoria se refere àqueles elementos que interferem no relacionamento humano, mas não é parte dele diretamente. Os fatores ambientais incluem mobiliário, estilo arquitetônico, decoração, condições de iluminação, cores, temperatura, ruído adicionais ou música.

A aparência física é uma categoria que abrange aspectos relativamente inalterados durante o período da interação. São influentes sinais não-verbais, que extremamente, não são governados pelo movimento. Incluem-se aí o físico ou forma do corpo, beleza, altura, peso, cabelo, cor de pele, dentre outros. Além disso, objetos associados aos interlocutores também podem afetar sua aparência física.

No movimento corporal estão os gestos, movimentos do corpo (membros, mãos, cabeça, pés, pernas), expressões faciais, comportamento ocular (direção e duração do olhar, piscar) e a postura.



Durante o levantamento bibliográfico a respeito de trabalhos em grupo, observou-se que são escassos os estudos que se voltam para a pesquisa dos processos comunicativos de indivíduos em grupo, principalmente com sujeitos não-falantes. Especificamente na área da fonoaudiologia, as primeiras práticas com grupos despontaram no início da década de 80 e tiveram como alvo os serviços públicos de saúde e de educação (CORRÊA, 1997).

Atualmente, o trabalho com grupo está voltado para propostas terapêuticas na clínica, trabalhos de grupos como possibilidades de intervenções preventivas, educativas e de promoção da saúde (SANTOS, 1993; SEVILHA, 1997).

A maioria dos relatos de experiência com grupos focaliza o impacto final a respeito dos sujeitos envolvidos, desconsiderando a dinâmica do processo de configuração e constituição do grupo, processo esse que envolve vivências, dinâmicas e tarefas grupais e, principalmente, as práticas de linguagem que as permeiam e que repercutem sobre os sujeitos e, em especial, sobre o próprio grupo (PENTEADO, 2003).

Ainda continuando os estudos a respeito de atividades em grupo, atualmente tem-se observado que os trabalhos que envolvem grupo para fins de pesquisa utilizam o método do grupo focal. Grupo focal é fundamentalmente uma maneira de ouvir as pessoas e aprender com elas. Grupo focal cria uma linha de comunicação, um amplo processo de comunicação, que conecta o mundo do pesquisador com o do participante (MORGAN, 1997).

O método do grupo focal pode ser considerado como uma pesquisa qualitativa que se baseia em discussões grupais para coletar dados a respeito de um tópico predeterminado pelo



pesquisador. A principal fonte de dados é o debate, a discussão entre os participantes, pois é por meio das comparações e trocas feitas por estes que o pesquisador tem a oportunidade de perceber não só as semelhanças e diferenças entre as pessoas, mas, especialmente, as fontes de suas diferenças ou semelhanças pelas reações que surgem durante as discussões (BERTHOUD, 2000).

As três principais características dos grupos focais como método de pesquisa qualitativa são:

1. Método de coleta de dados: os dados da pesquisa são os diálogos entre os participantes. Os grupos são um instrumento de obtenção de dados, não podendo ser confundido com outros grupos, como grupos terapêuticos.
2. Os dados são qualitativos: o modelo de dados baseia-se em processos subjetivos analisados por meio das relações entre os participantes.
3. Discussão/ conversação/ interação: a real fonte de dados é a troca que ocorre entre os participantes.

McNaughton, Light e Arnold (2002) utilizaram o método do grupo focal para a coleta de dados da pesquisa. Oito indivíduos com paralisia cerebral e usuários de comunicação alternativa e suplementar participaram de uma discussão a respeito do tema “trabalho para indivíduos com paralisia cerebral”. Durante a discussão, 6 grandes temas se destacaram, sendo eles: descrição das atividades de empregos, benefícios que os empregos trazem, impacto negativo resultante dos empregos, barreiras, suportes necessários, recomendações que possam melhorar o trabalho das pessoas com paralisia cerebral. Por meio dos resultados, os autores identificaram peças chaves para garantir o sucesso no trabalho, e discutiram

também importância da ajuda da comunidade, do governo e de tecnologias computacionais para dar suporte às atividades de trabalho.

Outro procedimento utilizado nas pesquisas com grupos são os estudos com jogos e brincadeiras (SILVA, 1996; AGUIAR, 2003).

Silva (1996) identificou e descreveu as habilidades necessárias para o desempenho de um conjunto de brincadeiras tradicionais em alunos de uma escola pública. Participaram deste estudo 15 alunos de uma escola da rede pública, sendo 8 meninos e 7 meninas com idades entre 8 e 9 anos. Foram selecionadas 20 brincadeiras que eram realizadas no pátio ao ar livre e na quadra de esportes da escola. Todas as brincadeiras foram filmadas e posteriormente analisadas. Após a análise das transcrições das filmagens, foi possível estabelecer 3 categorias de habilidades sendo elas: habilidades percepto-motoras; habilidades processuais e habilidades de comunicação e interação social. A categoria habilidades percepto-motoras foi subdividida em coordenação motora global; coordenação bimanual; coordenação viso-motora e coordenação motora fina. A categoria habilidades processuais foi subdividida em auto-identificação; sentido de direção; conceito direita/esquerda; memória de seqüência auditiva e memória viso-motora. A categoria habilidades de comunicação e interação social foi subdividida em verbais e não-verbais. A definição das habilidades elaborada a partir das sessões de observações das brincadeiras, toma por base as definições e os tipos de habilidades descritos na literatura. Os resultados apontaram que as 3 categorias estavam presentes em todas as brincadeiras, sendo que, nas habilidades percepto-motoras, a coordenação motora global estava presente em 100% das brincadeiras e a coordenação motora fina, em apenas 20% delas. Nas habilidades processuais, o sentido de direção estava presente em 75% das brincadeiras e a memória visuo-motora em apenas 5%. Com relação às habilidades de



comunicação e interação social, tanto a comunicação verbal e não-verbal, estavam presentes em todas as brincadeiras. A autora ressaltou que este fato era previsto, tendo em vista a importância das relações grupais existentes nesta faixa etária e do tipo de brincadeira selecionada.



3 OBJETIVOS

As especificidades dos alunos deficientes fazem com que os profissionais da educação e da saúde organizem um trabalho conjunto para proporcionar e viabilizar aprendizagem e oportunidades reais e significativas nos diferentes contextos naturais, como no caso do contexto familiar, escolar, do trabalho e nas diferentes atividades sociais.

As ações necessárias para realizar as adequações e suprir as necessidades de cada aluno deficiente perante uma determinada tarefa e contexto envolvem conteúdos teóricos e práticos, ou seja, diferentes pesquisas podem nortear a atuação e aplicação de um recurso e/ou procedimento.

As habilidades comunicativas de alunos deficientes não-falantes têm sido objeto de estudos pelos pesquisadores que estão preocupados em garantir que estes indivíduos possam demonstrar suas reais potencialidades em diferentes contextos, principalmente com interlocutores falantes.

Os trabalhos direcionados aos aspectos interativos e comunicativos de grupos de alunos e/ou indivíduos não-falantes são escassos. Em vista disso, este trabalho tem como objetivo geral e específicos:

Objetivo Geral:

Analisar as habilidades expressivas de um grupo de alunos não-falantes durante as atividades de jogos.



Objetivos específicos:

- Identificar as formas de expressões de um grupo de alunos não-falantes durante a realização de jogos.
- Caracterizar os aspectos facilitadores e impeditivos para a interação entre os alunos.

4 MATERIAL E MÉTODO

4.1 Autorização do Comitê de Ética

O projeto passou pela apreciação do Comitê de Ética vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília respeitando as prerrogativas referentes à resolução 196/96 sobre ética em pesquisa com seres humanos. Protocolo nº 428/2005. (ANEXO A)

4.2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O termo de consentimento Livre e Esclarecido foi o primeiro passo utilizado com a família a fim de obter a autorização para a realização da coleta de dados com os sujeitos selecionados. (APÊNDICE B)

4.3 Critérios de seleção dos participantes

4.3.1 Critérios de Inclusão

Os critérios estabelecidos para a seleção dos participantes foram:

1. Alunos com severos distúrbios na comunicação oral.
2. Não apresentar déficit auditivo e visual.
3. Estar freqüentando classe especial e/ou ensino regular.
4. Ser usuário de recurso de comunicação alternativa e/ou suplementar.

4.3.2 Critérios de inclusão para o mediador da atividade

Os critérios estabelecidos para a seleção do mediador das atividades foram:

1. Ser interlocutor com domínio na linguagem oral.



2. Apresentar conhecimento teórico/prático em comunicação suplementar e/ou alternativa.

4.4 Caracterização do grupo e descrição dos instrumentos

A partir dos critérios de inclusão, este estudo compôs um grupo com 4 participantes: 3 alunos não-falantes e uma terapeuta.

A seguir está descrita a caracterização dos alunos selecionados, obtida por meio do relato das famílias, professores, terapeuta e registros dos prontuários.

4.4.1 Participante 1

Foi selecionado um aluno com paralisia cerebral espástica, de 13 anos de idade. Segundo as avaliações realizadas, não apresentava alterações auditivas, visuais e ou cognitivas. Frequentava classe especial e fazia acompanhamento nas áreas de fonoaudiologia e fisioterapia.

Este participante entendia comandos de ordens simples, complexas e contextualizadas. Utilizava formas de expressões verbais e não-verbais, vocais e não-vocais para se comunicar. Emitia vocalizações com variação de entonação, articula sons inteligíveis e ininteligíveis, fazia gestos indicativos com o olhar, movimento de mãos, gestos representativos e utilizava expressões faciais. O aluno utilizava um tabuleiro de comunicação suplementar para ampliar os meios de comunicação na escola e em outros ambientes. Utilizava o tabuleiro com agilidade, identificava e apontava as figuras sem ajuda, estruturava frases simples e

complexas, usava um mesmo símbolo para diferentes significados em função do contexto, e estava iniciando o uso da escrita também para a comunicação. O sujeito conseguia escrever com a mão esquerda e, com a flexão dos demais dedos sobre o polegar, segurava o lápis. Apresentava outra forma de escrita utilizando o teclado do computador, situação em que o aluno digitava somente com o dedo indicador sem a necessidade de adaptações de teclado e mouse. Para manusear o tabuleiro, o aluno utilizava a mão esquerda tanto para apontar as figuras como para virar as páginas, o que fazia com movimento de pinça utilizando os dedos polegar+indicador, e com o dedo indicador apontava as figuras coladas no tabuleiro.

O tabuleiro de comunicação utilizado pelo aluno era uma pasta de quatro furos com capa dura e folhas de plástico, na qual as figuras estavam organizadas em folhas de cartolina de fundo preto e folhas coloridas de acordo com a classificação proposta pelo Picture Communication Symbols (PCS): verde para verbos, amarelo para pessoas, laranja para substantivos, azul para adjetivos e advérbio, branco para miscelâneas e rosa para situações sociais. As figuras foram retiradas do Programa Boardmaker (JOHNSON, 1994, 2004) e as fotografias foram fornecidas pela família ou tiradas por meio de uma câmera digital. Esta pasta de comunicação havia sido confeccionada nas sessões de terapia fonoaudiológica e o sujeito a utilizava em vários ambientes, como escolar, familiar e social.

Além da pasta de comunicação, o sujeito utilizava um diário de férias que foi confeccionado em terapia fonoaudiológica. Neste diário, o sujeito relatava suas experiências pessoais, como passeios, brincadeiras, datas festivas realizadas na escola. O diário também foi confeccionado com as figuras do programa Boardmaker (JOHNSON, 2004).



Durante as atividades de coleta desta pesquisa, o tabuleiro de comunicação suplementar estava composto por 40 fotos e 475 figuras distribuídas da seguinte forma:

- a) Três folhas pretas com figuras de bordas brancas: letras do alfabeto, 10 figuras de números, 7 figuras de cores, 4 figuras geométricas, 8 figuras de dias da semana, 13 figuras dos meses do ano, 13 figuras de noções temporais e 6 figuras com perguntas simples.
- b) Cinco folhas pretas com figuras de bordas amarelas: 25 fotos de pessoas da escola, 10 fotos de pessoas da família e 5 de pessoas conhecidas, 18 figuras indicativas (figuras de mãe, pai, irmão).
- c) Duas folhas pretas com figuras de bordas verdes: 79 figuras de verbos.
- d) 12 folhas pretas com figuras de bordas laranja: 33 figuras de materiais escolares, 34 figuras de animais, 27 figuras de futebol, 17 figuras de vestuário, 23 figuras de partes do corpo, 41 de alimentos, 21 de brinquedos, 17 figuras de meio de transporte, 48 figuras de lugares e utensílios de casa, 9 de materiais utilizados em terapia.
- e) uma folha preta com figuras de bordas azuis: 23 adjetivos e 4 advérbios

As fotos 1 e 2 exemplificam a pasta de comunicação utilizada por este participante.



Foto 1- Pasta de comunicação com adaptações para virar a página.



Foto 2- Figuras de verbos.

4.4.2 Participante 2

Foi selecionado um aluno com paralisia cerebral espática, de 16 anos de idade. Segundo as avaliações, não apresentava alterações auditivas, visuais e cognitivas. Frequentava classe especial e fazia acompanhamento nas áreas de fonoaudiologia e fisioterapia.

O participante possuía compreensão da linguagem oral, entendia comandos de ordens simples e complexas. Para se comunicar, emitia palavras inteligíveis como, por exemplo, “não”, “eu”, “é”; vocalizações com variação de entonação e articulava sons ininteligíveis, fazia uso de gestos indicativos com o olhar, movimento de cabeça e movimento de mãos e gestos representativos, utilizava expressões faciais, e fazia uso do tabuleiro de comunicação suplementar para ampliar os meios de comunicação em diversos ambientes. O sujeito apresentava iniciativa para usar o tabuleiro, localizava e apontava as figuras, estruturava frases simples, e recontava histórias com o auxílio das figuras. Para manusear o tabuleiro, o aluno utilizava preferencialmente a mão direita. Para virar as páginas, o aluno realizava flexão de punho, flexão de cotovelo, desvio ulnar do punho com rotação interna de ombro. Fazia uso do movimento de pinça com os dedos polegar+indicador+médio. Para apontar as figuras na pasta, o sujeito utilizava o dedo indicador, e às vezes o polegar.

O tabuleiro de comunicação utilizado pelo aluno era uma pasta tipo fichário. As figuras estavam separadas por categorias semânticas e organizadas em folhas de cartolina de fundo preto e folhas coloridas de acordo com a classificação proposta pelo Picture Communication Symbols (PCS).

Durante as atividades de coleta desta pesquisa, o tabuleiro estava composto por 66 fotos e 482 figuras distribuídas da seguinte forma:



- a) Quatro folhas pretas com figuras de bordas brancas: 4 figuras de noções temporais, letras do alfabeto, 9 figuras de números, 4 figuras de formas geométricas, 9 figuras de dias da semana, 4 figuras de lugares, uma de televisão, tarefa, passeio e pescar.
- b) Três folhas pretas com figuras de bordas amarelas: 7 fotos de pessoas da família, 19 fotos de pessoas conhecidas, 17 fotos de pessoas da escola e 23 figuras indicativas.
- c) Uma folha preta com figuras de bordas verdes: 43 verbos.
- d) Onze folhas pretas com figuras de bordas laranjas: 15 figuras relacionadas as lazer, 6 figuras de instrumentos musicais, 38 figuras de lugares e utensílios domésticos, 28 figuras de alimento, 35 figuras de ferramentas, 38 figuras de animais, 14 de meios de transporte, 12 figuras de escola, 22 figuras de partes do corpo e higiene, 21 de futebol, 12 de eletroeletrônicos, 19 brinquedos, 7 figuras de terapia e 18 diversos
- e) Duas folhas pretas com figuras de bordas azuis: 33 figuras de adjetivos, 6 figuras de saudações sociais (olá, como vai), 7 dias da semana, 11 figuras relacionadas ao tempo e 21 diversos.

As fotos 3 e 4 apresentam a configuração da pasta de comunicação do participante 2.



Foto 3- Pasta de comunicação com figuras de substantivos.



Foto 4- Figuras de adjetivos.

4.4.3 Participante 3

Foi selecionado um aluno com paralisia cerebral espática, de 13 anos de idade. Segundo as avaliações, não apresentava alterações auditivas, visuais e cognitivas. Frequentava classe especial e fazia acompanhamento nas áreas de fonoaudiologia e fisioterapia.

O participante possuía compreensão da linguagem oral e utilizava formas de expressões verbais, não-verbais, vocais e não-vocais para se expressar. O sujeito utilizava com maior frequência vocalizações com variação de entonação e gestos indicativos associados ao olhar. Também fazia uso de movimento de cabeça, movimento com as mãos e gestos representativos. Utilizava expressões faciais e o tabuleiro de comunicação suplementar com o auxílio do interlocutor. Localizava as figuras no tabuleiro com agilidade. Não apresentava iniciativa para usar o tabuleiro, embora tivesse iniciativa para relatar as experiências pessoais. Para manusear o tabuleiro, o aluno utilizava a mão esquerda e a mão direita como apoio. Para virar as páginas, o sujeito realizava o movimento de extensão de cotovelo e supinação do antebraço, virava as páginas com dificuldade e lentidão, por meio do movimento de pinça com os dedos polegar+indicador. Para apontar as figuras, o sujeito utilizava o dedo indicador.

Durante as atividades de coleta desta pesquisa, o tabuleiro de comunicação utilizado pelo aluno era uma pasta com capa dura e folhas com quatro furos, sendo as folhas de papel protegidas com folhas plásticas. As figuras estavam separadas por categorias semânticas e organizadas em folhas de cartolina de fundo preto e folhas coloridas de acordo com a classificação proposta pelo Picture Communication Symbols (PCS).



Além da pasta de comunicação, o sujeito utilizava um diário de férias que foi confeccionado em terapia fonoaudiológica. Neste diário, o sujeito relatava suas experiências pessoais, como passeios, brincadeiras, datas festivas realizadas na escola. O diário também foi confeccionado com as figuras do programa Boardmaker (JOHNSON, 2004).

No momento da realização das atividades, o tabuleiro estava composto por 29 fotos e 251 figuras distribuídas da seguinte forma:

- a) Seis folhas pretas com figuras de bordas brancas: 10 figuras de números, letras do alfabeto, 12 figuras com meses do ano, 2 de datas festivas, 6 figuras de noções temporais.
- b) Quatro folhas pretas com figuras de bordas amarelas: 6 fotos do aluno, 14 fotos da família, 6 fotos da escola, 2 conhecidas e 1 indicativa.
- c) Uma folha preta com figuras de bordas verdes: 31 verbos
- d) Dez folhas pretas com figuras de bordas laranjas: 20 figuras da escola, 26 de alimento, 14 figuras de animais, 11 de meios de transporte, 8 de lugares, 9 de vestuário, 11 figuras de festa junina, 3 diversas.
- e) Duas folhas pretas com figuras de bordas azuis: 12 figuras de adjetivos, 5 de dores no corpo.
- f) Uma folha preta com figura de bordas rosas: 6 figuras sociais, como “olá”, “tchau”.
- g) Uma folha preta com 4 figuras de terapia, 7 figuras do nemo,
- h) Três folhas pretas com 15 figuras de uma história, 13 figuras da música “cái cái balão”.

As fotos 5 e 6 apresentam a composição da pasta de comunicação do participante 3.



Foto 5- Pasta de comunicação com adaptações para virar a página.



Foto 6- Figuras de verbos.

4.4.4 Participante mediador

O papel de mediadora do grupo coube à terapeuta da área de fonoaudiologia-Setor de Comunicação Suplementar e/ou Alternativa e pesquisadora deste trabalho. A terapeuta era graduada em fonoaudiologia há 3 anos e com experiência na área de comunicação alternativa há 5 anos, interagiu com os participantes, propiciando situações comunicativas entre os sujeitos, mas, no momento da realização das atividades, não participava dos jogos, assim como não podia interferir no estabelecimento das regras e andamento dos mesmos.

A pesquisadora fez parte do grupo com a finalidade de analisar e identificar as habilidades expressivas do grupo de alunos não-falantes com interlocutores falantes, estando mais próxima às situações que ocorrem na sala de aula.

4.5 Local

As atividades de coleta de dados foram realizadas no Laboratório de Educação Especial Prof. Ernani Vidon Unesp/Marília. Na sala havia foi 1 mesa e cadeiras para a pesquisadora e as observadoras. Os alunos não-falantes utilizaram cadeiras de roda para permanecerem sentados próximos à mesa e, assim, poderem realizar as atividades propostas.

4.6 Procedimento para seleção dos instrumentos de pesquisa

A pesquisadora escolheu jogos como instrumento de pesquisa, pois estes poderiam propiciar maior interação entre os sujeitos, favorecendo a participação do grupo durante a realização da atividade.

Almeida (1995) reconhece que a brincadeira simboliza a relação pensamento-ação da criança e, sendo assim, constitui-se provavelmente na matriz de formas de expressão da linguagem gestual, falada ou escrita.

O jogo é reconhecido como meio de fornecer à criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido que possibilita a aprendizagem de várias habilidades. Nos jogos, as crianças exercitam os processos mentais, desenvolvem a linguagem, hábitos sociais, modelam suas atitudes como estratégia para a socialização e desenvolvimento cognitivo.

Foram utilizados 6 jogos, sendo eles: Jogo de Botão, Jogo da Mímica, Contagem e recontagem de histórias, Construção da maquete com o tema da história, Jogo de corrida e



Jogo Cara a Cara. A escolha dos jogos foi estabelecida pelos participantes no primeiro encontro da coleta de dados.

Para a escolha dos jogos, a pesquisadora inicialmente selecionou 6 jogos, sendo eles: Dominó, Jogo da memória, Cara a cara, livro de histórias, construção de uma maquete, jogo da mímica. Os jogos foram selecionados levando-se em consideração os aspectos de resolução de problemas, aceitação de regras e limites, desenvolvimento da criatividade, além de serem jogos de interesse dos participantes.

A pesquisadora expôs os jogos previamente selecionados aos sujeitos e deixou-os livres para que os escolhessem segundo o centro de seus interesses, assim como poderiam acrescentar outros jogos ou realizar alterações nos que já haviam sido apresentados. Os participantes solicitaram duas mudanças: descartaram o jogo de dominó e jogo da memória e acrescentaram dois outros jogos sendo eles: Jogo do carro e Jogo de botão.

4.7 Composição dos materiais de cada jogo

4.7.1 Jogo de Botão - O jogo foi composto por 18 botões coloridos, 4 gols e 3 rodos.

4.7.2 Jogo da Mímica – O jogo foi composto por um tabuleiro contendo 24 figuras (cachorro, gato, pássaro, cobra, peixe, sapo, cantar, videogame, futebol, nadar, chorar, chuva, pipa, monstro, carro, polícia, telefone, escrever, festa junina, dançar, brigar, andar de bicicleta, beijar e vampiro).



4.7.3 Contagem e recontagem de história – A atividade foi composta pelo livro Aventura dos Bichos Macaco, figuras do PCS, pranchas e uma pasta preta para que a história pudesse ser recontada com o auxílio de figuras.

4.7.4 Construção da maquete – O jogo foi composto por uma placa de isopor, folhas coloridas de cartolina, papel crepom, cola, tesoura, barbante, fita adesiva, sucata e miniaturas de animais, além de objetos e frutas.

4.7.5 Jogo de Corrida – O jogo foi composto por uma pista construída com o jogo Crie e Monte, carros, caminhões e um dado.

4.7.6 Jogo cara a cara - O jogo foi composto por 3 tabuleiros e 24 fichas.

4.8 Procedimento para coleta de dados

4.8.1 Primeira etapa: estudo preliminar para adequação de equipamentos

Foi realizado um estudo preliminar para adequar e adaptar as etapas dos procedimentos propostos e, também, para definir a quantidade e posicionamento de filmadora. Este estudo preliminar foi realizado em uma escola estadual, na cidade de Marília. Participaram deste estudo a terapeuta e 2 alunos da classe especial que estão caracterizados a seguir:



- a) Participante A-um aluno de 14 anos de idade, com paralisia cerebral, usuário de recursos de comunicação suplementar e/ou alternativa.
- b) Participante B-uma aluna de 15 anos de idade, com traumatismo crânio-encefálico, usuária de recursos de comunicação suplementar e alternativa.

Para a realização deste estudo preliminar foi utilizado o jogo Cara a Cara (Estrela, 2002). Foram selecionadas figuras a partir do Programa Boardmaker (JOHNSON, 2004) para facilitar as possibilidades expressivas durante o jogo. As atividades foram filmadas e analisadas.

Os resultados indicaram que o jogo é um instrumento que proporciona e facilita o processo de interação e as trocas comunicativas entre os participantes não-falantes, embora tenham de ser realizadas as adaptações, segundo as necessidades físicas dos participantes. Além disso, observou-se a necessidade do uso de mais de uma filmadora.

A partir da indicação da necessidade do uso de mais de uma filmadora, foi realizada uma simulação de posicionamento com sete voluntários: 4 pessoas corresponderiam ao grupo e 3 pessoas representariam as observadoras. Esta atividade foi realizada no laboratório de Educação Especial Prof Ernani Vidon, local de coleta da pesquisa.

Com este procedimento foi possível definir o posicionamento dos alunos participantes e da terapeuta ao redor da mesa, assim como o local de permanência das três observadoras. Além disso, foi possível constatar que deveriam ser utilizadas duas filmadoras e especificar o local onde seriam instaladas.



4.8.2 Segunda etapa: realização da coleta

4.8.2.1 Primeiro procedimento : seleção dos jogos

A pesquisadora selecionou previamente 6 jogos, sendo eles: dominó, jogo da memória, cara a cara, contagem e recontagem de histórias, construção de uma maquete e jogo da mímica. Os jogos foram confeccionados pela pesquisadora para serem expostos aos sujeitos no primeiro encontro.

4.8.2.2 Segundo procedimento: apresentação dos sujeitos e instruções sobre as atividades a serem realizadas

No primeiro momento foi feita a apresentação dos participantes do grupo e a explicação a respeito do estudo. Para a apresentação dos sujeitos, a pesquisadora utilizou conversa espontânea. Cada sujeito contou a respeito da sua vida como, por exemplo, o que gosta de fazer na escola, em casa, as preferências por brinquedos e brincadeiras.

Após o momento de conversa, a pesquisadora orientou os participantes quanto às seis instruções a serem realizadas:

1ª instrução: função de cada membro do grupo

A pesquisadora explicou aos sujeitos a função de cada membro do grupo e das observadoras:



Pesquisadora: tem o papel de mediadora e não poderá participar dos jogos.

Sujeitos não-falantes: têm o papel de estabelecer todas as regras dos jogos e realizarem todas as atividades.

Observadoras: têm o papel de anotar as situações comunicativas presentes nos momentos de realização dos jogos e não poderão participar dos jogos e das discussões durante as atividades.

2ª instrução: escolha dos jogos

A pesquisadora expôs os 6 jogos previamente selecionados para os participantes e solicitou a opinião de cada um a respeito da escolha dos mesmos. Deixou livre para que cada sujeito mudasse ou acrescentasse jogos de acordo com seus gostos e suas experiências anteriores. Os sujeitos solicitaram duas mudanças: descartaram o jogo de dominó e o da memória e acrescentaram dois outros jogos : Jogo de corrida de carro e Jogo de botão.

3ª instrução: ordem de realização dos jogos

Após a definição dos jogos a serem realizados a pesquisadora solicitou que os participantes escolhessem a ordem de jogada. Antes, esclareceu aos sujeitos que seria de responsabilidade deles a melhor forma de definir a ordem, embora lhes tenha dado dicas como, por exemplo, sorteio ou votação.

4ª instrução: líder de cada jogo

A pesquisadora solicitou que cada sujeito escolhesse dois jogos para serem responsáveis, orientando-os de que ela não poderia dar dicas e nem auxiliar na escolha dos

líderes. Foi de responsabilidade dos participantes definir a melhor forma de selecionar os líderes.

5ª instrução: escolha do livro de história

A pesquisadora levou 30 livros de história infantis com temas de acordo com os interesses e o grau de escolaridade dos sujeitos. Expôs os livros aos participantes, deixando-os livres para que pudessem manipular e até mesmo ler as histórias. Por fim, solicitou aos sujeitos que escolhessem somente um livro para a realização da atividade de “Contagem e recontagem de histórias”. A pesquisadora não poderia ajudar na escolha do livro.

6ª instrução: regras dos jogos

As regras dos jogos deveriam ser estabelecidas pelos próprios participantes. A pesquisadora não poderia intervir.

As regras dos jogos foram estabelecidas pelos participantes no início de cada encontro. As regras de cada jogo foram estabelecidas, portanto, no dia de sua realização.

4.8.2.3 Terceiro procedimento: realização dos jogos

Foram propostos encontros semanais, com duração de 1 hora, para a realização de somente um jogo por encontro.



As atividades aconteceram aos sábados, pelo fato de os sujeitos estudarem em períodos diferentes. A pesquisadora teve a autorização dos pais para realizar a locomoção dos sujeitos de casa para o local de coleta de dados e, posteriormente, o retorno para casa.

Dessa forma, pôde-se garantir a presença de todos os integrantes do grupo em todas as atividades programadas.

4.9 Formas de registro

Para registrar a coleta, foram utilizadas filmadoras e registro cursivo realizado por observadoras.

4.9.1 Filmagens

Para filmar a atividades propostas nesse estudo foram necessárias duas filmadoras: uma Filmadora Sony com foco no sujeitos A1 e A2, e uma Filmadora Panasonic NV-A20 com foco na pesquisadora e sujeito A3, fixadas sobre tripé.

A foto 7 permite visualizar o posicionamento das filmadoras.

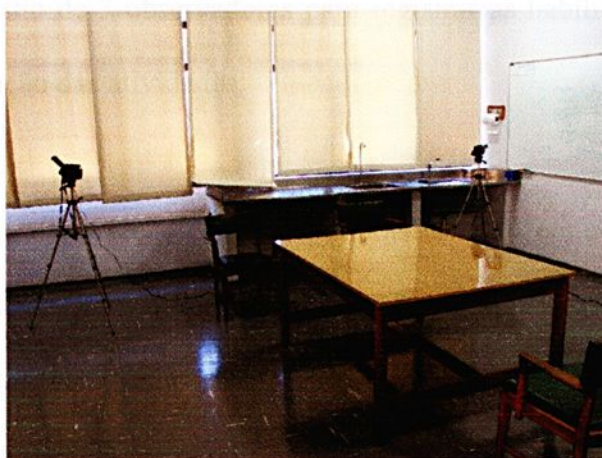


Foto 7: Posicionamento das filmadoras

A técnica de vídeo foi utilizada para garantir a preservação da situação real a ser observada pois, havendo situações complexas de comunicação e interação entre os sujeitos, a filmagem pode permitir ao pesquisador uma situação confortável, que é a de escolher, entre os diferentes enfoques, aquele que produzirá categorias apropriadas para contemplar seu objetivo. Segundo Kreppner (2001), o vídeo permite que uma situação possa ser observada repetidamente e comparada às outras situações observadas. Para esse autor ainda, a tecnologia de vídeo é um importante recurso para melhorar o consenso entre observadores.

Usando a tecnologia de vídeo, pesquisadores podem observar, várias vezes, a situação filmada sem introduzir qualquer distorção. Além disso, por meio da possibilidade de reproduzir, várias vezes, a fita de vídeo é possível focalizar os diferentes aspectos de uma mesma situação. Assim, emerge a possibilidade de criar novas categorias adaptadas às situações observadas (FAGUNDES, 1983).

4.9.2 Registro cursivo por meio de observadoras

Para completar as informações que seriam obtidas por meio das filmagens, foi necessário o auxílio de 3 observadoras para registrar as habilidades expressivas dos sujeitos durante a realização das atividades.

Os critérios de seleção das observadoras levaram em conta o conhecimento teórico e prático na área de comunicação suplementar e/ou alternativa e a experiência com trabalhos que tivessem envolvido registros de observação com diário de campo. As observadoras selecionadas foram:



Observadora 1: uma pessoa do sexo feminino, com 24 anos de idade, formada em pedagogia com Habilitação em Deficiência Auditiva, que trabalhava na área de comunicação alternativa havia 4 anos. Foi responsável pelo registro das habilidades expressivas do participante 1.

Observadora 2: uma pessoa do sexo feminino, com 24 anos de idade, formada em fonoaudiologia, que trabalhava com comunicação alternativa havia 2 anos. Foi responsável pelo registro das habilidades expressivas do participante 2.

Observadora 3: uma pessoa do sexo feminino, com 25 anos de idade, formada em fonoaudiologia, que trabalhava com comunicação alternativa havia 2 anos. Foi responsável pelo registro das habilidades expressivas do participante 3.

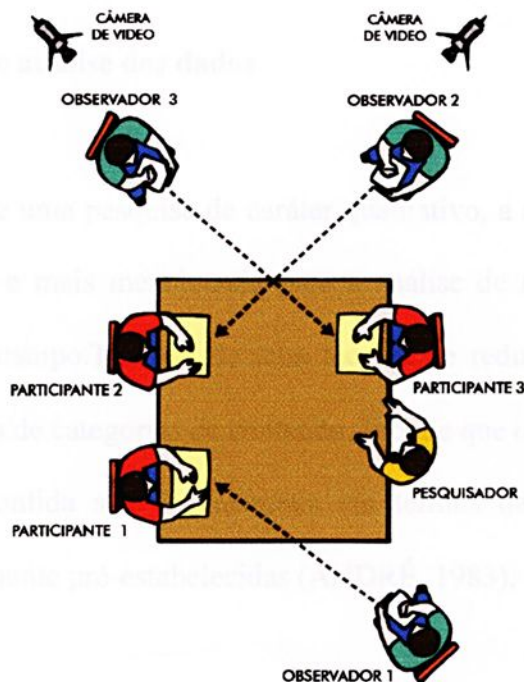
As observadoras foram orientadas a não interagirem com o grupo de alunos no momento da realização das atividades, assim como não dar dicas nas escolhas das regras dos jogos.

As observadoras utilizaram a técnica de registro cursivo, realizado no momento da observação, em um período de tempo ininterrupto e que consiste em registrar detalhadamente o que ocorre numa determinada situação, de acordo com a sequência temporal dos fatos, de forma que se possa visualizar os eventos observados como de fato ocorreram (FAGUNDES, 1993).



Houve necessidade de reposicionar as observadoras no primeiro dia de coleta para que pudessem visualizar de maneira mais adequada as habilidades expressivas não-verbais dos seus participantes.

O esquema 1, a seguir, ilustra o posicionamento das observadoras e do grupo.



Esquema 1-Posicionamento das observadoras e do grupo.

4.9.3 Diário de campo

O diário de campo foi o recurso utilizado pelas três observadoras para registrar as habilidades expressivas dos sujeitos nos momentos de realização dos jogos. As observadoras foram orientadas a registrarem todas as habilidades de expressão que os sujeitos apresentavam enquanto o grupo interagia como, por exemplo, quando utilizam gestos, expressões faciais,

emissão de sons, palavras e uso de recursos de comunicação alternativa. Como já foi citado, este registro teve como objetivo complementar as informações coletadas por meio das filmagens, pois dessa maneira a pesquisadora garantiu uma descrição bem detalhada no momento das transcrições das fitas.

4.10 Procedimento de análise dos dados

Por se tratar de uma pesquisa de caráter qualitativo, a análise de conteúdo tem sido a abordagem adequada e mais mencionada para a análise de materiais volumosos coletados durante o estudo de campo. Trata-se de uma técnica de redução de um grande volume de material num conjunto de categorias de conteúdo. Propõe que o material seja examinado e que a informação nele contida seja fragmentada em termos da ocorrência de conteúdos ou categorias, freqüentemente pré-estabelecidas (ANDRÉ, 1983).

A abordagem qualitativa tem recebido atenção especial na literatura educacional, por apresentar vantagens como permitir o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural e por capturar diferentes significados das experiências vividas no ambiente para auxiliar a compreensão das relações entre indivíduos, seu contexto e suas ações.

Para Bardin (1977), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção de mensagens.



A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com os critérios previamente definidos. O critério de categorização pode ser semântico, sintático, léxico e expressivo (BARDIN, 1977). Para a autora, ainda, as categorias devem ser constituídas de tal maneira que um mesmo elemento não pode ser classificado em duas ou mais categorias.

A análise dos dados seguiu uma longa sequência de atividades iniciadas com a visualização do material de filmagem e posterior transcrição das fitas. O material para análise foi composto em 7 dias de filmagens correspondentes às atividades de jogos desenvolvidos pelo grupo de alunos não-falantes.

Inicialmente foi realizada uma transcrição literal bem detalhada, da fita 1, da filmadora 1, do primeiro jogo. A transcrição foi realizada de acordo com a ocorrência e sequência temporal dos fatos, registrando todos os tipos de comunicação utilizados pela pesquisadora e pelo grupo de alunos não-falantes da maneira que ocorreram de fato.

Em seguida, a pesquisadora realizou a transcrição da fita 1, da filmadora 2, do primeiro jogo, seguindo os mesmo critérios utilizados anteriormente. As transcrições foram justapostas e os elementos iguais foram mantidos e os elementos diferentes foram incorporados, resultando em uma única transcrição mais completa e mais detalhada.



As transcrições das fitas das duas filmadoras foram complementadas com as informações obtidas pelas observadoras do diário de campo. Foi realizado o mesmo procedimento para a transcrição das demais fitas.

Para melhor visualização das diferentes formas de registro, a pesquisadora utilizou três estratégias para transcrever as informações coletadas: letra times new roman com estilo de fonte normal para a filmadora 1, letra times new roman com estilo de fonte em itálico para a filmadora 2 e cor vermelha para as informações do diário de campo.

Essas transcrições foram analisadas e discutidas e, a partir delas, foi possível constatar que, durante a realização das atividades de jogos, as situações que propiciavam a interação do grupo de alunos não-falantes se repetiam em todos os jogos. Dessa forma, foi possível estabelecer 7 situações, sendo elas:

Situação 1-Escolha do jogo: foi estabelecida os momentos em que sujeitos escolheram as 6 atividades a serem realizadas durante a coleta de dados.

Situação 2- Seleção do líder do jogo: foi estabelecida os momentos em que sujeitos selecionaram os líderes para cada atividade programada.

Situação 3- Preparativos para o início do jogo: foi estabelecido os momentos de diálogos específicos a respeito do jogo que seria realizado ou ainda retomado a atividade já realizada anteriormente.



Situação 4- Seleção dos materiais utilizados para a realização da atividade: foi estabelecida os momentos em que o grupo selecionava o material para ser utilizado em cada atividade programada.

Situação 5- Estabelecimento das regras do jogo: no início de cada atividade, o grupo de alunos não-falantes estabelecia as regras para a realização de cada atividade. Nesta situação, portanto ficaram estabelecidos todos os momentos de discussão do grupo para o estabelecimento das regras.

Situação 6- Realização da atividade propriamente dita: ficou estabelecido nesta situação o momento da realização da atividade programada.

Situação 7- Finalização do jogo: foi estabelecida os momentos de encerramento da atividade programada e discussão das atividades das semanas seguintes .

Com o intuito de verificar se as situações selecionadas eram representativas, foi elaborado um material para a apreciação de dois juízes. Foram selecionados uma psicóloga e uma fonoaudióloga, atuantes na educação especial com experiência na área.

O material elaborado continha informações a respeito dos objetivos da pesquisa, metodologia utilizada na coleta de dados e orientações de como proceder, além das 7 situações estabelecidas pela pesquisadora, seguidas de trechos das transcrições.

O material que foi enviado aos juízes era composto por uma coluna indicando as situações, outra coluna com trechos retirados das transcrições que representavam as situações

selecionadas e outra coluna com as lacunas para a resposta. Cabia ao juiz assinalar na coluna correspondente, se concordava, discordava ou concordava parcialmente, classificando os trechos das transcrições conforme estivessem representando a situação indicada.

O índice de concordância referia-se à comparação dos dados totais, obtidos entre pesquisadora (P) e juiz A (P- A); pesquisadora com juiz B (P- B).

O índice de concordância obtido entre a pesquisadora e os juízes pode ser visualizado na tabela 1.

Relação entre pares de codificadores	Índice de concordância
P e A	85,7%
P e B	96,4%

Tabela 1- Índice de concordância obtido entre os pares de codificadores

4.10.1 Elaboração de um sistema de categorias

Foram utilizadas categorias já existentes na literatura, propostas por Millikin (1996), exemplificadas no quadro 1

	VOCAL	NÃO VOCAL
VERBAL SEM AJUDA	Fala	Língua de sinais
VERBAL COM AJUDA	Vocalizadores Sistemas computadorizados	Linguagem escrita Letras Números Pranchas de comunicação
NÃO VERBAL	Choro Grito, gargalhadas Vocalizações	Indicação Gestos Expressões faciais Linguagem corporal

Quadro 1- Categorias propostas por Milikin (1996).

Para a análise deste trabalho houve necessidade de acrescentar outras categorias àquelas já propostas por Milikin (1996). Sendo assim, as categorias finais que foram estabelecidas para este estudo estão exemplificadas no quadro 2.

CATEGORIAS	EXEMPLOS DE HABILIDADES EXPRESSIVAS
Verbal sem ajuda / Vocal	A2: Responde “é””. A2: Fala “não”.
Verbal com ajuda / Não-vocal	A1: “Indica uma figura na pasta”. A3: “Aponta o número 2 na sua pasta de comunicação”. A3: “Pega a prancha e aponta para a figura do monstro”.
Não-verbal / Vocal	A1: “Emite “aê””. A2: “Emite “ááá””.
Não-verbal / Não-vocal	A1: “Olha para P. e balança a cabeça positivamente”. A3: “Olha para P, sorri+ balança cabeça positivamente”. A1: “Olha para cima e levanta a mão para cima”.
Não-verbal/ Não-vocal + Não-verbal/ Vocal	A1: “Olha para P. levanta a mão esquerda e emite “ã”, aponta para J”. A3: “Sorri, olha para A2, levanta a mão esquerda, ri e emite “ã””. A2: “Olha para A3, fica rindo + gesto com a mão fechada na frente do rosto”.
Verbal sem ajuda/ Vocal + Não-verbal/ Não vocal	A2: “ Fala “eu”apontando para si mesmo”. A2: “Aponta para A3 e fala “não””. A2: “Olha para P levanta a mão e emite “não””.
Não-verbal/ Vocal + Verbal com ajuda/ Não vocal	A1: Emite “ã”, aponta para uma figura na sua pasta. A2: Aponta uma figura e emite “hum””. A2: “Emite “uão” apontando uma figura”.
Não-verbal/ não vocal + Verbal com ajuda/ não-vocal	A2: Aponta para sua pasta + “éã”. A1: Aponta para a pasta de A2 e em seguida para seu olho.

Quadro 2- Categorias das habilidades expressivas identificadas nos alunos não-falantes durante as atividades de jogos.

A seguir foram caracterizadas as categorias do quadro 2:

1. Categoria 1 - Verbal sem ajuda/não-vocal: foram consideradas a emissão de palavras articuladas, linguagem escrita, letras e números.
2. Categoria 2 - Verbal com ajuda/vocal: foi considerada a utilização de recursos de comunicação alternativa.
3. Categoria 3 - Não-verbal/vocal: foram consideradas as vocalizações, risadas e palavras não articuladas.
4. Categoria 4 - Não verbal/não-vocal: foram considerados o uso de gestos, indicações e expressões faciais.
5. Categoria 5 - Não verbal/não-vocal + Não verbal/vocal: foram considerados a utilização de gestos, indicações ou expressões faciais concomitantes às vocalizações, risadas ou palavras não articuladas.
6. Categoria 6 - Verbal sem ajuda/vocal + Não verbal/não-vocal: foram consideradas a emissões de palavras articuladas concomitantemente ao uso de gestos, indicações ou expressões faciais.
7. Categoria 7 - Não-verbal/vocal + Verbal com ajuda/não-vocal: foram consideradas a emissões de vocalizações, risadas e palavras não articuladas concomitantes ao uso de recursos de comunicação alternativa.



8. Categoria 8 - Não-verbal/não-vocal + verbal com ajuda/não-vocal: foi considerada a utilização da pasta de recursos de comunicação alternativa concomitante aos gestos, expressões faciais, indicações.

As categorias estabelecidas foram encaminhadas para 2 juízes da área. O índice de concordância entre a pesquisadora e o juiz 1 foi de 100% e, entre pesquisadora e juiz 2, de 86,4%.



5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados em duas partes. Na primeira, serão apresentados os resultados das habilidades expressivas do grupo de alunos não-falantes no contexto das situações estabelecidas durante a realização dos jogos. Cabe ressaltar que, além da apresentação das habilidades expressivas, serão caracterizados os aspectos facilitadores e impeditivos do processo de interação.

Na segunda parte, serão apresentados os resultados das habilidades expressivas obtidos durante os jogos selecionados, assim como os aspectos facilitadores e impeditivos do processo de interação.

Durante a apresentação dos resultados foram utilizados exemplos dos momentos de interação obtidos por meio da transcrição das fitas de vídeo. A legenda utilizada está representada a seguir:

P: Pesquisadora

A1: Sujeito 1

A2: Sujeito 2

A3: Sujeito 3

“ ” : foram transcritas entre aspas as emissões orais dos alunos não-falantes

(): Foi transcrita entre parênteses a descrição do contexto comportamental.

A troca de turnos entre os interlocutores foi representada por números como mostra o exemplo a seguir:

1. P: Onde vai colar os gols?
2. A1: *Aponta um lugar próximo de seu peito, sorri e emite “é”.*

3. A2: *Aponta um lugar emite "óá".*
4. A1: *Olha para o lugar apontado por A2, e emite "ã", depois aponta para outro lugar.*
5. P: *Aqui A2, então eu vou colar um aqui (manipulando o gol)*
6. A3: *Pega um dos gols.*

5.1 Resultados e discussões das habilidades expressivas no contexto das situações

As diferentes intenções e necessidades de expressar as vontades, sentimentos, desejos podem variar segundo o momento do interlocutor, sua intenção, interesse e, principalmente, em função dos demais interlocutores. A atividade em grupo pode facilitar o intercâmbio entre os participantes, favorecer a realização do procedimento e, também, propiciar a aprendizagem.

O objetivo de analisar as possibilidades expressivas de um grupo de alunos não-falantes poderá desencadear o pensar a respeito de como ações pedagógicas e/ou terapêuticas realizadas em sala de aula ou em outros ambientes poderão propiciar a inclusão destes alunos no contexto das atividades. Soro-Camats (2003) salienta que uma das questões do trabalho com a habilitação com o deficiente consiste em melhorar as estratégias de intervenção, tanto em contextos naturais como em situações terapêuticas ou de instruções especiais.

A tabela 2 evidencia as habilidades expressivas utilizadas pelo grupo de alunos não-falantes durante as situações estabelecidas nas atividades de jogos.



	Categoria 1 Verbal sem ajuda/ vocal	Categoria 2 Verbal com ajuda/não- vocal	Categoria 3 Não-verbal/ Vocal	Categoria 4 Não-verbal/ não-vocal	Categoria 5 Não- verbal/não- vocal+não verbal/vocal	Categoria 6 Verbal sem ajuda/vocal +não- verbal/não- vocal	Categoria 7 Não verbal/voca l+verbal com ajuda/não- vocal	Categoria 8 Não- verbal/não- vocal+verb al com ajuda/não- vocal
Situação 1 Escolha do jogo	9	23	6	79	20	-	4	2
Situação 2 Escolha do líder	5	-	3	13	2			
Situação 3 Preparativo para início do jogo	7	-	24	50	23	-	2	2
Situação 4 Seleção dos materiais utilizados para a realização dos jogos	21	5	34	80	42	2	1	1
Situação 5 Regras do jogo	24	14	53	130	62	8	3	-
Situação 6 Realização do jogo	95	272	224	397	215	19	61	4
Situação 7 Finalização do jogo	10	9	12	55	14	2	4	-

Tabela 2: Uso das categorias das habilidades expressivas do grupo de alunos não-falantes nas situações estabelecidas durante os jogos.

Como pode ser observado pela tabela 2, as categorias das habilidades expressivas que estiveram presentes em todas as situações estabelecidas durante os jogos foram não verbal/vocal; não-verbal/não-vocal e não-verbal/não-vocal+não verbal/vocal, ou seja, o grupo utilizou vocalizações; gestos representativos e expressões corporais e faciais e, por fim, as habilidades de uso dos gestos representativos e expressões corporais e faciais associados às vocalizações.

Entre as habilidades expressivas presentes em todas as situações, os gestos representativos e as expressões corporais e faciais (não-verbal/não-vocal) foram os mais

evidentes, mesmo considerando o tempo gasto na realização da atividade em cada situação determinada. Resultado semelhante foi discutido no trabalho de Deliberato, Manzini e Alves (2004). Naquele estudo, os autores identificaram que um aluno com paralisia cerebral utilizou 57% de expressões não-verbais, 36 % de expressões não-verbais associadas às expressões verbais e 7% de expressões verbais nas situações de interações durante a terapia fonoaudiológica com o uso da pasta de comunicação.

A tabela 2 ainda permite identificar que as categorias das habilidades expressivas menos utilizadas foram verbal sem ajuda/vocal+não-verbal/não-vocal; não-verbal/vocal+verbal com ajuda/não-vocal; não-verbal/não-vocal+verbal com ajuda/não-vocal, ou seja, o grupo utilizou, com menor número de repetição, a fala associada a gesto representativo; vocalizações associadas aos recursos de comunicação suplementar e/ou alternativo e, por fim, o gesto representativo associado ao recurso de comunicação suplementar e/ou alternativo.

Este fato pode estar relacionado à dificuldade que os alunos com paralisia cerebral apresentam na estrutura lingüística de suas expressões, ou seja, o pouco uso das orações mais completas e complexas. Limongi (1995, 2000) reconhece o fato de o aluno com paralisia cerebral apresentar dificuldades não só nas emissões da fala, gestos e expressões faciais, mas também em relação aos conteúdos sintático e semântico das habilidades expressivas.

A categoria 2, verbal sem ajuda/vocal, foi utilizada somente pelo participante 2. Embora esse aluno tenha feito uso da fala nas situações de interação, os exemplos identificados foram as palavras: “não”, “eu” e “é”, como pode ser observado pelos exemplos 1, 2 e 3 a seguir:



Exemplo 1

(O grupo de alunos estava estabelecendo as regras do jogo do carro de corrida).

1. A2: Faz gesto de trombar com as mãos.
2. P: *Vai bater, mas e aí, pare uma casa já tem esse aqui do posto.*
3. A2: “é”.
4. P: Da árvore é volte uma casa, o do cachorro é vá uma pra frente.
5. A3: Emite “uh” e aponta para o obstáculo.
6. P: O que acontece se cair aqui A3?
7. A3: Faz gesto com as mãos.
8. P: Volta uma pra trás também que nem o cachorro?
9. A2: “*não*”.

Exemplo 2

(O grupo estava selecionando os materiais para serem utilizados durante a construção da maquete).

1. P: Vamos ver então o que a gente vai usar, deixa tudo em cima da mesa?
2. A2: “é”.
3. P: Deixa, deixa A2?
4. A2: “é”.
5. P: Deixa A3, em cima da mesa?
6. A3: Balança a cabeça positivamente.
7. P: É. Vocês querem usar esses bichinhos ou esses daqui, quais vocês querem usar? (mostra os bichos)
8. A2: *Olha para os bichos que estão em cima da mesa.*
9. P: Desses daqui A2?
10. A2: “é”

Exemplo 3

(Participante 2 pede para participante 3 parar de fazer barulho durante a seleção dos materiais para a realização da construção da maquete).

1. A2: “*éé*”
2. P: *O que foi A2?*
3. A3: Bate um bicho na mesa e faz barulho.
4. A2: *Olha para P e aponta para A3.*
5. P: É, o bicho que o A3 pegou faz barulho.
6. A3: Fica batendo o bicho na mesa.

7. A2: *Olha para A3, fala "não" e dá risada.*
8. P: Que foi A2?
9. A2: *Aponta para A3.*
10. P: O A3 tá fazendo barulho com o bicho?
11. A2: *"áu".*
12. P: Pára A3, ele ta falando pra você parar.
13. A2: *Olha para A3 e "não".*
14. A3: Continua batendo o bicho na mesa.
15. A2: *Olha para A3 e fala "não".*

Como se pode observar nos exemplos 1, 2 e 3 acima citados, enquanto os participantes 1 e 3 fizeram uso de gestos, o participante 2 usou gestos e emissões orais, principalmente frente a uma pergunta da pesquisadora.

A categoria verbal com ajuda/não vocal, ou seja, o uso da pasta de comunicação, foi observada nas situações 1, 4, 5, 6 e 7 pelos três participantes não-falantes. Nas situações 2 e 3, os alunos não utilizaram a pasta, porque responderam às perguntas feitas por meio das habilidades não-verbal/não-vocal. Von Tetzchner (1997) entende que os recursos alternativos de comunicação são funcionais quando permitem uma comunicação face a face mais imediata. O mesmo autor se refere também à importância do uso de objetos, pranchas, computadores entre outros materiais, desde que sejam necessários para a efetividade da comunicação.

As situações 1 e 2 foram realizadas somente no primeiro dia da coleta de dados. Como pode ser observada, a categoria mais utilizada foi não-verbal/não vocal, ou seja, o uso de recursos gestuais do próprio indivíduo, seguida pela verbal com ajuda/não-vocal, categoria em que os alunos utilizaram a pasta de comunicação. Além dessas habilidades, o grupo utilizou gestos associados às emissões orais (Não-verbal/não-vocal+não verbal/vocal). A categoria verbal sem ajuda/vocal foi utilizada somente pelo participante 2.



Por meio da análise das transcrições foi possível estabelecer dois momentos para a escolha dos jogos, ou seja, para a primeira situação. O primeiro se refere à confirmação e aceitação dos jogos já estabelecidos previamente pela pesquisadora e, o segundo momento, à escolha e inclusão de novos jogos pelos alunos participantes.

No exemplo 4, é possível observar a ocorrência do primeiro momento, ou seja, a concordância em relação aos jogos pré-estabelecidos. Notou-se que quando havia o objeto concreto em cena, a comunicação do grupo se tornava mais efetiva, não sendo necessário, por parte dos sujeitos não-falantes, a busca por outros recursos como fotos, figuras e a pasta de comunicação.

Exemplo 4

(Os participantes estavam selecionando a atividade de construção da maquete durante o primeiro encontro).

1. P. - Eu vou contar uma história para vocês, depois vocês vão ter que recontar a história para mim. Depois que a gente terminar, a gente vai construir uma maquete. (P. pega uma placa de isopor e coloca em cima da mesa). Oh, eu vou trazer uma placa maior do que esta. No dia em que a gente for construir a maquete, vou trazer uma grande. (Pega os objetos em miniaturas e coloca em cima da mesa). Se a gente escolher uma história que fala de fazenda, nós vamos montar uma fazenda aí, vamos colocar uns animaizinhos aí (fala colocando os animais em cima da maquete). Vamos colocar árvores, a floresta e nós vamos construir.
2. A1: Bate palmas e dá muita risada.
3. A2: *Faz gesto com as mãos e dá risada.*
4. A1: Fica fazendo gesto de positivo com os dedos.
5. P: Vocês vão querer fazer esta atividade?
6. A1: Faz gesto de positivo e emite som.
7. A2: *Emite som e depois balança a cabeça positivamente.*
8. A3: Balança a cabeça negativamente, depois positivamente.

No segundo momento, em que o grupo indicou novos jogos para serem realizados, a comunicação se tornou mais lenta e menos efetiva, sendo que a pesquisadora apresentou maior dificuldade em compreender os alunos não-falantes, como mostra o exemplo 5 a seguir:

Exemplo 5

(Os participantes estavam selecionando os jogos no primeiro encontro).

1. P: Falta escolher dois jogos. Você sabe um jogo?
2. A3: Balança a cabeça positivamente e fica mexendo a cabeça.
3. P: Tem o jogo na sua pasta, então mostra para mim que eu não estou entendendo.
4. A3: Pega sua pasta e aponta a figura de uma letra.
5. P: Jogo de letra?
6. A3: Balança a cabeça negativamente.
7. A3: Aponta uma figura de números.
8. P: Jogo de números?
9. A3: Balança a cabeça negativamente.
10. P: Gol? Ah jogo de futebol?
11. A3: Balança a cabeça positivamente e emite som.

Como fica evidente no exemplo 5, nos turnos 3 e 4, houve a necessidade da busca de outros recursos de comunicação como, no caso, a pasta de comunicação.

Os interlocutores devem estar atentos a todas as relações que os usuários de recurso de comunicação alternativa realizam. Como poder ser observado no exemplo 5, inicialmente o aluno 3 respondeu positivamente com a cabeça sinalizando que sabia qual seria o jogo. Logo em seguida, continuou com movimentos de cabeça (não-verbal/não-vocal) e não foi compreendido pela pesquisadora. Em função da impossibilidade de compreender o aluno, a pesquisadora solicitou o uso da pasta de comunicação, como se pode observar nos turnos 3 e 4 do exemplo 5. Nesta segunda possibilidade expressiva (verbal com ajuda/não-vocal), o mesmo aluno indicou letras e números e foi compreendido por esta última indicação em função do contexto do diálogo anterior, ou seja, o participante 3 tinha apontado em sua pasta

de comunicação o número de gols que ele tinha feito em um jogo, quando relatou a respeito de sua vida. Este diálogo é exemplificado a seguir:

Exemplo 6

(Participante 1 estava relatando sobre quantos gols tinha realizado em uma partida de futebol, no primeiro encontro).

1. P: Você já fez quantos gols jogando futebol?
2. A3: Aponta para as letras que estão em sua pasta.
3. P: Aqui estão as letras, cadê os números?
4. A2: *Dá risada.*
5. A1: *Dá risada.*
6. P: Ele errou né.
7. P: Ajuda A3 a colocar na página dos números. Quantos gols você fez?
8. A3: Aponta para o número 4.
9. P: Quatro! O A3 fez 4 gols.
10. A1: *Aponta para si mesmo + som.*
11. P: O A1 fez quantos?
12. A1: *Aponta para o número 1.*

Autores como Feitosa et al (1994) e Nunes (2003) têm discutido as dificuldades encontradas durante o uso de recursos de comunicação suplementar e/ou alternativa, como lentidão do processo de comunicação, esforço requerido pelo locutor e interlocutor, restrito número de símbolos na pasta de comunicação e a dependência do usuário de comunicação suplementar de um interlocutor com experiência nas possibilidades do uso dos símbolos gráficos, portanto com maior possibilidade para compreender a mensagem.

Ainda neste contexto, Von Tetzchner e Martisen (2000) discutiram a importância do papel do interlocutor para interpretar adequadamente o enunciado do sujeito usuário de comunicação suplementar e/ou alternativa sem atribuir um significado não referido pelo não-falante. Em vista disso, o conhecimento prévio a respeito da rotina e dos assuntos de interesse do aluno pode facilitar as trocas comunicativas e garantir a efetividade da interação no grupo

(DELIBERATO; MANZINI; GUARDA, 2004; NUNES; NUNES, 2003; PAULA; NUNES, 2003).

Pôde-se observar que a situação 6, realização do jogo, demonstrou facilitar o uso das diferentes habilidades expressivas, contribuindo com o processo de interação dos participantes do grupo, confirmando Del Prette e Del Prette (1999), para quem o grupo de amigos é um dos principais contextos para o desenvolvimento das habilidades sociais.

Cabe ressaltar que, na situação 6, os participantes utilizaram mais tempo para cumprir a atividade, embora tenham utilizado todas as habilidades expressivas. Selecionar o material adequado assim como planejar seu uso nas diferentes atividades podem facilitar o processo de aprendizagem significativa (LEONTIEV, 1991).

Este fato pode ser discutido com relação às situações 4 e 5, seleção dos materiais utilizados para a realização do jogo e regras do jogo, situações em que os objetos de interesse específico dos participantes estavam presentes, fato que poderia justificar aumento do tempo gasto em relação às situações 1, 2 e 3, possibilitando o uso das diferentes habilidades expressivas e contribuindo no processo de interação.

Quanto aos aspectos facilitadores do processo de interação, a realização do jogo foi a situação que possibilitou um número maior de trocas comunicativas, como pode ser visualizado na tabela 2, em todas as habilidades expressivas. O aumento da quantidade de uso destas habilidades expressivas pode estar relacionado com o tempo utilizado nesta situação, ou seja, na realização do jogo propriamente dito.



O fato de a atividade da realização do jogo ter propiciado o uso das diferentes habilidades expressivas demonstra a importância da atividade. Leontiev (1991) salientou a importância de o professor planejar atividades de interesse dos alunos para favorecer a aprendizagem significativa. Nas situações realizadas nesta pesquisa, principalmente na realização do jogo, poder-se-ia pensar em inserir conteúdos pedagógicos do planejamento escolar.

A participação da pesquisadora como mediadora das atividades propostas nas situações estabelecidas, foi outro aspecto importante como pode ser observado pelo exemplo 7, nos turnos 6, 9, 11, 13 e 15:

Exemplo 7

(Os participantes estavam relatando a respeito da vida pessoal no primeiro encontro das atividades).

1. A3: Emite som + levanta a mão para cima.
2. P: *O A3, então tá A3 vamos contar pra eles, o que você vai contar da sua vida para eles?*
3. A3: Fica emitindo som.
4. P: O que o A3 vai contar?
5. A3: Fica emitindo som.
6. P: Quantos anos o A3 tem, conta pro A2 e pro A1 quantos anos você tem A3.
7. A3: Faz gesto com as mãos.
8. A2: *Dá risada.*
9. P: Você entendeu A1?
10. A1: *Balança a cabeça positivamente.*
11. P: Você entendeu A2?
12. A2: *"não".*
13. P: Ih, não entenderam quantos anos você tem. Tem na sua pasta?
14. A3 Pega sua pasta.
15. P: Tem? Vamos ver se tem na sua pasta quantos anos você tem.
16. A2: *Aponta para sua pasta.*

O conhecimento prévio dos centros de interesse e da rotina do aluno deficiente não-falante pode favorecer aos profissionais da saúde e da educação uma relação de intimidade

maior com o mesmo, propiciando maior entendimento das habilidades expressivas por ele utilizadas, facilitando o processo de interação (DELIBERATO; MANZINI; SAMESHIMA, 2003; NUNES, 2003). Além da possibilidade de maior entendimento das possibilidades comunicativas dos alunos não-falantes, o conhecimento das necessidades desses alunos proporciona a realização das devidas adequações e adaptações dos recursos selecionados, favorecendo a aprendizagem (MANZINI, 1999).

Além do conhecimento a respeito dos alunos, Capovilla (2000) apontou a importância do professor ser instrumentalizado para que consiga atuar de forma mais efetiva na aprendizagem escolar de seus alunos não-falantes. O professor deve ser instrumentalizado e capacitado para identificar as habilidades expressivas de seus alunos para assim, propor as atividades acadêmicas com as devidas adaptações (DELIBERATO; MANZINI; SAMESHIMA, 2003).

Embora os materiais desta pesquisa tenham sido adaptados às necessidades dos participantes, observa-se que, em algumas situações, a falta de objetos e/ou figuras dificultaram a comunicação entre os participantes não-falantes, ou seja, quando os alunos tinham a intenção de ampliar o conteúdo expressivo não foram compreendidos pela falta de objetos e/ou figuras correspondentes, fato pode ser observado com o exemplo 8 a seguir:

Exemplo 8

(Participante 1 estava expressando sua vontade do jogo de vôlei ser uma das atividades a serem selecionadas no primeiro encontro).

1. A1: Emite "ah" + gesto com a mão.
2. P: Bola?
3. A1: Repete o gesto.
4. P: Bola?
5. A1: Balança a cabeça negativamente.
6. De pegar?

7. A1: *Faz o gesto com as mãos.*
8. P: Que?
9. A1: *repete o gesto.*
10. P: Não estou entendendo.
11. A1: *Fica olhando para P.*
12. P: Vôlei?
13. A1: *balança a cabeça positivamente.*

O exemplo 8 indicou que o participante 1 não conseguiu ser compreendido de uma maneira imediata pelo uso das habilidades não-verbal/não-vocal. A presença de figuras específicas do conteúdo poderia ter facilitado tal entendimento. A seguir, o exemplo 9 demonstra que o uso da figura na pasta de comunicação auxiliou o participante 1, mas também não de forma imediata.

Exemplo 9

(Participante 1, estava relatando a respeito de um jogo de futebol no primeiro encontro das atividades).

1. A1: *Pega o diário de férias. Aponta a figura da bola.*
2. P: Os amigos ficam defendendo a bola?
3. A1: *Balança a cabeça negativamente.*
4. P: Não defende não, eles ficam chutando, eles chutam a bola.
5. A1: *Emite som e aponta a figura da bola.*
6. P: Os amigos defendem?
7. A1: *Balança a cabeça negativamente.*
8. P: Eles chutam a bola?
9. A: *Balança a cabeça positivamente e faz gesto de esperar com as mãos.*
10. P: Eles chutam e você agarra a bola?
11. A1: *Faz gesto de mais ou menos com as mãos.*
12. P: Não entendi. Conta pra ele (apontando para A2) pra ver se ele entende.
13. A2: *"não".*
14. P: Não?
15. A2: *"não".*
16. P: Oh presta atenção na história do A1 heim.
17. A1: *Aponta para si mesmo, depois aponta a figura da bola na sua pasta e depois chuta com os pés.*
18. P: Você, a bola, você chuta a bola.
19. A1: *Aponta para a figura de uma bola que está dentro de um gol.*
20. P: No gol?
21. A1: *Balança a cabeça negativamente.*
22. P: Na trave?

23. A1: *Balança a cabeça positivamente.*

Como foi mencionado, no exemplo 9, o participante 1 passou a ser entendido a partir do uso da pasta de comunicação. Esse exemplo ainda demonstrou a necessidade do uso de estrutura lingüística por parte do aluno não-falante para ser melhor compreendido, ou seja, o aluno 1, inicialmente, apontou a figura da bola no diário de férias e não foi entendido pela pesquisadora. O não-entendimento continuou mesmo quando o participante 1 respondia às perguntas da pesquisadora por meio de gestos. Foi melhor compreendido quando ampliou sua construção frasal, mesmo com a sintaxe inadequada: “aponta para si mesmo, depois aponta a figura bola na sua pasta e depois fez o movimento de chutar com os pés”. Após ser compreendido, ainda ampliou a intenção de relatar que, além de chutar, não conseguiu fazer o gol, pois a bola bateu na trave.

Por meio deste exemplo, é possível verificar, então, que a dificuldade do aluno não-falante em estruturar as frases por meio de recursos comunicativos, dificultou o entendimento por parte dos interlocutores, e do pesquisador.

Light, (1997); Udwin e Yule (1990); Von Tetzchner e Martinsen (1996) concluíram que a utilização de enunciados de um só símbolo, ou seja, de estrutura vertical seria característica de narrativas de crianças com boa compreensão da linguagem oral que utilizam tecnologias de apoio para a comunicação em idade mais avançada.

Embora os autores citados tenham comprovado que o aluno não-falante, usuário de comunicação alternativa, use com prevalência um único símbolo, tal fato dificultou a compreensão dos alunos participantes desta pesquisa. Autores como Von Tetzchner e

Martinsen (2000) indicaram a necessidade de se estimular aos usuários de sistemas alternativos de comunicação a capacidade de relacionar narrativas com mais de um acontecimento para propiciar aquisições lingüísticas adequadas.

5.2 Resultados e discussões das categorias de habilidades de expressão do grupo de alunos não-falantes durante os jogos selecionados.

A seguir estão os resultados das habilidades expressivas apresentadas pelo grupo durante os jogos selecionados, assim como os aspectos facilitadores e impeditivos do processo de interação.

	Categoria 1 Verbal sem ajuda/ vocal	Categoria 2 Verbal com ajuda/não-vocal	Categoria 3 Não-verbal/ Vocal	Categoria 4 Não-verbal/ não-vocal	Categoria 5 Não-verbal/não-vocal+não verbal/vocal	Categoria 6 Verbal sem ajuda/vocal +nãovocal/não-vocal	Categoria 7 Não verbal/vocal +verbal com ajuda/não-vocal	Categoria 8 Não-verbal/não - vocal+verbal com ajuda/não-vocal
Jogo de botão	22	11	95	145	110	07	07	02
Jogo da mímica	48	59	91	158	68	10	10	-
Contagem e recontagem de histórias	19	117	21	128	8	-	10	2
Construção da maquete	35	21	54	162	54	3	25	1
Jogo de corrida	20	1	17	84	31	-	4	3
Cara a cara	27	114	78	130	107	4	18	1

Tabela 3– Uso das categorias das habilidades expressivas do grupo de alunos não-falantes durante os jogos

É possível observar, pela tabela 3, que os jogos propiciaram ao grupo de alunos não-falantes o uso de diferentes habilidades expressivas, fato confirmado pelos resultados encontrados na situação 6, realização do jogo, descrito na tabela 2. Somente as categorias 6 e 8, verbal sem ajuda/vocal+não-verbal/não-vocal e não-verbal/não-vocal+verbal com ajuda/não-vocal, não foram identificadas nos jogos de contagem e recontagem de histórias, corrida de carro e da mímica, respectivamente.

O uso dos gestos representativos, das expressões corporais e faciais, ou seja, a categoria 4, não-verbal/não-vocal, apresentou um número maior de uso em todos os jogos. Entre os jogos realizados, houve diminuição do uso desta categoria no jogo corrida de carro, como se observa na tabela 3. Tal fato pode estar relacionado com as regras do jogo que não propiciaram momentos de troca de informações, ou seja, os alunos realizaram a atividade com predomínio da ação motora. Este fato pode ser confirmado por meio do exemplo 10.

Exemplo 10

(Participante 1 estava realizando a atividade de jogar o dado e percorrer com o carro na pista durante a atividade de corrida de carro)

1. P: Agora é a vez do A1.
2. A2: "é".
3. P: Dá o dado para ele.
4. A2: *Dá o dado para A1.*
5. A1: Joga o dado e tira o número 2.
6. P: Você tirou 2 A1. Você quer mexer ou quer que eu mexa para você?
7. A1: *Pega seu carro e fica tentando andar 2 casas na pista de corrida.*
8. P: (Empurra a pista para mais perto de A1).
9. A1: *Mexe seu carro e consegue andar 2 casas.*
10. P: Agora é o A3, (dá o dado para A3).



Pelo exemplo 10 é possível perceber que os alunos estavam atentos à realização do movimento dos materiais do jogo, como no caso do dado e do carro. Como a pista de movimentação dos carros de corrida era extensa, se fez necessária a participação da pesquisadora por meio dos questionamentos exemplificados acima. Embora o jogo de corrida tenha sido uma escolha do grupo e ter sido realizado no sexto encontro das atividades, estes aspectos não garantiram a ampliação do uso das habilidades expressivas entre os participantes. Este fato é importante para que os profissionais da educação e da saúde fiquem atentos à necessidade das adequações dos materiais selecionados de acordo com os objetivos de ensino e/ou reabilitação estabelecidos. Durante o estabelecimento das regras desse jogo, houve a preocupação em mudar a estratégia previamente estabelecida para facilitar as trocas comunicativas entre os participantes, e com isso, proporcionar o uso das habilidades expressivas. Nessas regras foram inseridos obstáculos durante o percurso do carro para que em cada parada, o interlocutor não-falante fosse instigado a iniciar ou manter um diálogo. Houve uma outra preocupação quanto ao tempo utilizado para realizar este jogo, ou seja, os participantes utilizaram um tempo semelhante aos demais jogos: 30 minutos.

Penteado (2003) propõe a necessidade da adaptação da estratégia para que a interação ocorra de forma satisfatória. No caso apresentado, a interação entre os participantes do grupo ocorreu, mas o recurso demonstrou não garantir a ampliação das habilidades expressivas. Manzini (1999) ressalta a importância do processo de seleção do recurso para a consecução dos objetivos de ensino estabelecidos. Cabe ao profissional direcionar a escolha do material frente ao que está sendo desenvolvido, mesmo quando a escolha seja uma indicação do próprio usuário.



O uso da pasta de comunicação se fez presente em todos os jogos com predomínio na contagem e recontagem de histórias e no jogo cara a cara, fato não observado nas situações estabelecidas, ou seja, os participantes não usaram a pasta de comunicação nas situações 2 e 3, embora na situação 6 o uso foi evidente, como está demonstrado na tabela 2. Este resultado pode indicar a importância do uso do jogo para inserir e ampliar o uso da pasta de comunicação pelo aluno não-falante.

A literatura salienta a importância do jogo e suas adaptações no processo de aprendizagem para o aluno com deficiência física (MANZINI, 1999). Os resultados aqui encontrados demonstram que o jogo pode favorecer a aprendizagem e, também, as habilidades expressivas.

A seguir serão apresentados e discutidos os jogos realizados

5.2.1 Jogo de Botão

Como pode ser observado na tabela 3, o jogo de botão proporcionou o uso de todas as categorias das habilidades expressivas. Não só o jogo propriamente dito facilitou as trocas comunicativas, mas também as situações envolvidas para sua realização. É o caso do estabelecimento de regras, como estabelecer a quantidade e as cores dos botões para cada participante, definir o posicionamento inicial de cada botão na mesa, quantos gols fariam parte da atividade e onde ficariam localizados, quem começaria o jogo, quantas vezes poderiam jogar o botão, como seriam marcados os pontos e quem os marcaria, como pode ser observado nos exemplos 11 e 12 a seguir:



Exemplo 11

(A pesquisadora pede para que cada participante escolha as cores dos botões para serem utilizados durante o jogo de botão).

1. P: Cada um escolhe a cor do botão que quer.
2. A2: *Olha para P e emite "ó".*
3. A3: Olha para os botões, bate a mão esquerda na mesa, olha para os botões, olha para P emitindo "ã", aponta para os botões.
4. P: Que cor você quer (olhando para a3) ?
5. A2: *Olha para P, aponta para A1 e em seguida para os botões rosa.*
6. P: O A1 quer qual, o rosa A1? Pode ser para A1 o rosa?
7. A3: Emite "iu" balançando a cabeça positivamente.
8. A2: *Dá risada.*
9. P: Segura aí o seu A1.
10. A3: Emite "iu" colocando mão na cintura de P para chamá-la.
11. P: Qual você quer? (olhando para A3).
12. A3: Olha para os botões azuis claros e aponta para eles.

Exemplo 12

(Pesquisadora está perguntando para o grupo onde vão ser colados os gols do jogo de botão).

1. P: Agora vocês vão escolher que lugar da mesa vão ficar os gols, cada um escolhe um, como vai fazer, escolhe os lugares que vai ficar.
- A1: *Aponta um lugar próximo de seu peito, sorri e emite "é".*
- A2: *Aponta um lugar emite "óá".*
- A1: *Olha para o lugar apontado por A2, e emite "ã", depois aponta para outro lugar.*
- P: Aqui A2, então eu vou colar um aqui (manipulando o gol).
- A3: Pega um dos gols.
- A1: *Continua apontando para o lugar emitindo "áãá".*
- A3: Olha para A1.
- P: Vai escolhendo outros lugares aí pra colar os gols, vai escolhendo aí A3, o A3 tá escolhendo um lugar?
- A1: *Aponta para um lugar emitindo "áãá".*
- A2: *Olha para o lugar apontado por A1 e fala "não".*
- A3: Empurra o gol e olha para P.
- A2: *Olha para A3, coloca a mão direita aberta para a frente e fala "não"*

Por meio dos exemplos 11 e 12, observou-se que as categorias mais utilizadas foram a 3, 4 e 5, ou seja, não-verbal/vocal; não-verbal/não-vocal e não-verbal/não-vocal + não-verbal/vocal respectivamente. Entre as categorias mais utilizadas está a categoria 4, não-verbal/não-vocal. O grupo de alunos utilizou predominantemente os gestos representativos e

as expressões corporais e faciais. Este resultado é semelhante ao encontrado nas situações estabelecidas, em que esta mesma categoria também foi a mais utilizada.

Durante a realização do jogo, observou-se que o uso de objetos concretos foi um facilitador no processo de interação do grupo de alunos não-falantes. No exemplo 13 foi possível observar o uso do objeto na interação do sujeito A2 com a pesquisadora no momento que discutiam a respeito da quantidade de rodos necessária para a realização da atividade.

Exemplo 13

(Participante 2 questiona a pesquisadora a respeito da quantidade de rodos presentes para a realização da atividade de jogo de botão)

1. P: Oh, o jogo de botão, vou abrir aqui...
2. A2: *Olha para P, emite "ou ou" + aponta para os rodos.*
3. P: É pra ajudar vocês, isso é pra ajudar (pega os 3 rodos que estão na mesa).
4. A2: *Olha para P, olha para os rodos, emite "ou" + faz o número 4 com os dedos.*
5. P: Eu não vou jogar, só vocês 3.
6. A2: *Fica apontando para os rodos emitindo "oh".*
7. A3: Fica olhando para as peças do jogo, olha para R.(observadora), sorri, levanta o braço pra cima e pra baixo, bate o braço na mesa.
8. P: Então, 1 para cada 1, olha aqui oh, 1, 2, 3 (pegando os rodos e mostrando).
9. A3: Olha os rodos e tenta pegá-os com a mão esquerda.

Como o grupo era formado por 4 participantes (pesquisadora, participante A1, participante A2 e participante A3), o sujeito A2 questionou a pesquisadora que estaria faltando um rodo, pois na mesa havia 3 rodos. Isto pode ser observado no turno 4 do exemplo 13, quando o sujeito olha para os rodos e faz o número 4 com os dedos. Este fato proporcionou o entendimento rápido entre o sujeito A2 e a pesquisadora.

A literatura tem apontado que a utilização de objetos concretos facilita a troca comunicativa entre os indivíduos não-falantes, principalmente daqueles alunos que, em função do seu desenvolvimento, necessitam de tais materiais (MANZINI; DELIBERATO, 2004; REILY, 2004).

No exemplo abaixo é possível observar novamente que a presença de objetos concretos facilitou o entendimento entre o grupo. Primeiramente, a pesquisadora mostrou todas as cores dos botões e, em seguida, deixou-os expostos em cima da mesa. A exposição facilitou para os sujeitos indicar com as mãos os botões de sua preferência. Isto pôde ser observado no turno 5, do exemplo 14 do jogo de botão.

Exemplo 14

(Os participantes estavam escolhendo as cores dos botões)

1. P: Cada um escolhe a cor do botão que quer.
2. A2: *Olha para P e emite "ó".*
3. A3: Olha para os botões, bate a mão esquerda na mesa, olha para os botões, olha para P emitindo "ã", aponta para os botões.
4. P: Que cor você quer (olhando para A3) ?
5. A1: *Aponta para os botões rosa.*
6. A2: *Olha para P, aponta para A1 e em seguida para os botões rosa.*
7. P: O A1 quer qual, o rosa A1? Pode ser para A1 o rosa?
8. A3: Emite "iu" balançando a cabeça positivamente.
9. A2: *Dá risada.*
10. P: Qual você quer? (olhando para A3).
11. A3: Olha para os botões azuis claros e aponta para eles.
12. P: Pode ser esse aqui pra ele A2, pode?
13. P: Pode ser esse aqui pra ele A2, pode?
14. A2: *Olha para os botões e balança a cabeça positivamente.*
15. A3: Fica olhando os botões.
16. P: Qual que você quer A2? Azul, amarelo ou vermelho (mostrando).
17. A2: *Olha para os botões a ponta os azuis escuros e depois emitindo "au".*

No momento em que a pesquisadora perguntou para o grupo de alunos, qual cor de botão cada um ia querer, foi possível identificar que todos os membros do grupo utilizaram a expressão não verbal/ não vocal, por meio do apontar, para escolher as cores dos botões, tal fato pode ser observado nos turnos 5, 11 e 17. Isto se deve provavelmente à presença do objeto concreto, não sendo necessário utilizar outra forma de comunicação além do apontar para serem entendidos pela pesquisadora. Portanto, o objeto concreto, nessa cena, também foi um facilitador para a interação do grupo de alunos.

Von Tetzchner (1997) afirma que o recurso de comunicação alternativa mais eficiente é aquele que proporciona ao usuário maior agilidade e funcionalidade. No exemplo citado os objetos proporcionaram aos participantes a funcionalidade comunicativa discutida pelo autor, embora os três participantes tivessem condições de reconhecer, discriminar e utilizar fotos e figuras.

Por meio das transcrições, foi possível observar que, durante os preparativos para o jogo de botão, o marco de mudanças de temas foi mediado pela pesquisadora, o que pode ser observado no exemplo 15, em que a pesquisadora retoma alguns aspectos do jogo a ser realizado como, por exemplo, quem tinha escolhido os jogos a serem trabalhados, qual seria o primeiro jogo, assim como quem seria o líder do primeiro jogo. O exemplo 15 ilustra esta mediação:

Exemplo 15

(No início da atividade a pesquisadora retoma aspectos que foram discutidos no primeiro encontro).

1. P: Oh, quem tinha escolhido os jogos na semana passada?
2. A2: *Olha para P, emite "ê"*
3. A1: *olha para P e levanta o braço esquerdo.*
4. A3: Fica olhando para P, balança a mão esquerda, tentando levantá-la enquanto emite 'ê'.

5. P: Vocês né, quem lembra qual era o primeiro jogo?
 - A3: Permanece olhando para P, aponta para si mesmo com a mão esquerda emitindo “ê”.
 6. P: Foi você que escolheu na semana passada foi?
 7. A3: balança a cabeça positivamente.
 8. A2: *Fica olhando para A3 rindo.*
 9. P: Qual era o primeiro jogo?
 10. A1: *Olha para P, levanta a mão e emite “oão”.*
 11. A2: *Olha para P e sorri.*
 12. A3: Olha para A2, sorri e emite “ã”, olha para A1.
 13. P: De botão, e quem que era o responsável pelo 1º jogo, quem era responsável pelo jogo de botão, quem lembra?
 14. A3: Emite “ã”.
 15. A1: *Levanta a mão, sorri e fica apontando para si mesmo.*
 16. A2: *Empurra sua pasta olhando para P sorrindo.*
 17. P: Ah, era o A1, isso mesmo, o A1 que vai ser responsável pelo jogo de botão.
 18. A3: Permanece olhando P, emite “ê” e aponta para si mesmo com a mão esquerda.
 19. P: Então A1, qualquer problema que tiver no jogo, você que vai resolver, combinado, você que vai comandar o jogo hoje., você que vai ser o líder.
 20. A3: Olha para A2, olha para A1, olha para P e aponta para si mesmo com mão esquerda emitindo “ã”.
- P: Olha para A3 e fala: Você é líder de outro jogo, você é líder do jogo de carro né, e qual mais que o A3 é líder, é do livro.
- A3: Fica olhando para P.

No exemplo citado pode-se observar a participação da pesquisadora como mediadora dos temas e da distribuição de oportunidades entre os participantes. Segundo Ávila (1999),a respeito das oportunidades comunicativas, quando se trabalha com grupos os participantes se dividem de uma maneira desigual quanto à emissão de mensagens, sendo que quanto maior é a emissão de mensagens, mais central é o lugar que o indivíduo ocupa. Embora o participante 1 tenha sido o interlocutor não-falante que procurou dominar as situações de interação, a pesquisadora procurou mediar para que os demais pudessem participar.

5.2.2 Jogo da mímica



As categorias mais utilizadas neste jogo foram 3, 4 e 5, não-verbal/vocal; não-verbal/não-vocal e não-verbal/não-vocal + não-verbal/vocal, ou seja, os alunos utilizaram as vocalizações; os gestos representativos, expressões corporais e faciais e as vocalizações concomitantes aos gestos.

Como pode ser observado na tabela 3, a categoria não-verbal/não-vocal, assim como já foi discutido no jogo de botão, também foi a mais utilizada pelo grupo de alunos. Tal fato pode ser explicado pelo predomínio do uso de questões não-verbais previstas pelo jogo. As habilidades não-verbais, como uso dos gestos representativos, podem favorecer a troca comunicativa mais imediata como já foi discutido anteriormente. Embora esse fato tenha sido evidenciado neste trabalho, é preciso reconhecer que os alunos com paralisia cerebral podem apresentar dificuldades motoras que dificultam o processo expressivo por meio dos gestos, como Limongi (2003) descreve. O exemplo 16 ilustra tal acontecimento:

Exemplo 16

(O participante A3 é o responsável pela mímica a ser descoberta pelos demais participantes do grupo. Escolheu a figura do sapo e, na situação transcrita, está realizando o gesto que o representa).

1. A3: Sorri + balança a mão na altura do peito.
2. P: O A3 vai fazer a mímica, presta atenção heim.
3. A3: Sorri + balança a mão aberta na altura do peito + olha para A2.
4. A2: *Ri + "auão"*.
5. P: Vai A3 faz a mímica.
6. A3: Continua balançando a mão + risada + olha para P.
7. A2: *Continua dando risada*.
8. P: Faz direitinho senão eles não vão entender, eu não estou entendendo.
9. A2: *Olha para P levanta a mão + "não"*.
10. P: Oh faz a mímica de novo oh, olha pra eles e faz a mímica que você escolheu.
11. A3: Fica olhando para a prancha batendo a mão na mesa + sorri.
12. A2: *Fica olhando para A3 + "á"*.
13. P: Faz A3.
14. A3: Fica olhando para a prancha.
15. P: Ah, assim não dá pra entender não, eu não estou entendendo.

16. A3: Olha para P e aponta para ela.
17. A2: *"não" + levanta a mão na direção de P.*
18. A3: Olha para a1.
19. P: Fala para ele fazer a mímica (olhando para A2).
20. A2: *Olha para A3 e emite "não".*
21. A3: Olha pra A2 e fica mexendo a mão pra cima e pra baixo.
22. P: Oh, ele ta fazendo com a mãozinha, presta atenção na mão dele.
23. A1: *Olha para P e levanta a mão.*
24. A3: Aponta para si mesmo e repete a mímica.
25. A1: *Aponta a figura do sapo.*
26. P: É o sapo, é o sapo A3, é é? (aponta a figura do sapo).
27. A3: Olha para a prancha, repete a mímica + balança a cabeça positivamente.
28. P: Muito bom A1, ele tava fazendo assim né (repete a mímica que o A3 tinha feito), o sapo tava pulando.
29. A1: *Balança a cabeça positivamente.*

Como pode ser observado no exemplo 16, o participante 3 repetiu a mímica 4 vezes até ser compreendido pelo participante 1. A dificuldade para compreender o participante 3 decorre de suas dificuldades motoras para movimentar os membros superiores. Embora a figura do sapo estivesse presente, o participante 3 não a utilizou, porque o jogo deveria ser realizado por meio dos gestos representativos. Nessa situação foi possível identificar dois aspectos: o primeiro está relacionado com a necessidade de selecionar e escolher recursos que estejam adaptados às reais necessidades dos usuários, como já discutido anteriormente. O segundo aspecto seria a possibilidade de o aluno não-falante, com dificuldade motora, ser exposto à aprendizagem de habilidades motoras para serem utilizadas com funções comunicativas em situações contextualizadas. Neste contexto, a responsabilidade de identificar os recursos e as estratégias necessárias para um determinado objetivo para os alunos não-falantes é uma tarefa que envolve a busca de conhecimentos específicos e envolvimento do profissional com esses alunos.

Capovilla (2000) aponta a necessidade de instrumentalizar os professores que trabalham com alunos com severo distúrbio da fala para que, a partir de recursos adaptados, possam ter condições de identificar a real aprendizagem do aluno não-falante.

O estudo de Souza e Nunes (2000) reforçou a discussão apresentada por Capovilla (2000), uma vez que identificam a necessidade de implementar os recursos de comunicação alternativa em sala de aula após observações das interações entre professores e alunos de escolas especiais e regulares.

A participação da pesquisadora como mediadora do grupo também foi um aspecto facilitador na atividade. Isso pode ser observado no exemplo 17.

Exemplo 17

(O participante A3 é o responsável pela mímica a ser descoberta pelos demais participantes do grupo. Escolheu a figura o gato e, na situação transcrita, está realizando o gesto que o representa).

1. P: Pode dar uma dica A3?
2. A3: Olha para A2, balança a cabeça positivamente + sorriso,
3. P: O A3 falou que pode dar uma dica. É um animal, é um animal, onde que estão os animais? Lá na primeira fila, é um animal. Faz pra eles o animal.
4. A3: Repete a mímica (coloca as mãos para frente e fica balançando)
5. A1: *levanta a mão.*
6. P: Não está muito parecido muito com o animal isso aí não A3.
7. A2: *Dá risada.*
8. A1: *Aponta uma figura.*
9. P: Cobra, não é cobra.
10. A3: Olha para P e repete a mímica.
11. P: O A3 não ta fazendo muito bem a mímica não, faz direitinho a mímica.
12. P: Olha para P e faz a mímica.
13. A2: *emite "ú ú".*
14. P: Qual animal você acha que é, oh A2 oh, não é o cachorro, não é a cobra, quem você acha que é?
15. A2: *emite "hum".*
16. A1: *Levanta a mão.*

17. P: Peraí, deixa o A2 falar, qual você acha que é A2? Qual desses animais você acha que é?
18. A2: *Aponta entre a figura do peixe e do sapo.*
19. P: O peixe?
20. A2: *Fica olhando para P.*
21. P: O peixe ou o sapo?
22. A2: *Dá risada, aponta a figura do peixe.*
23. P: O peixe, não é peixe.
24. A1: *Aponta uma figura.*
25. P: Qual A1, o gato? É o gato A3?
26. A3: Olha para A3 e faz sinal de vitória + sorriso.
27. P: Muito bem, ponto pro A1.

Como pode ser observado no exemplo 17, a pesquisadora percebeu que a mímica do participante 3 não representava o animal por ele selecionado, um gato. Frente a essa situação, os participantes não estavam conseguindo entender e a pesquisadora perguntou para o sujeito 3 se ela poderia dar uma dica para que o grupo conseguisse adivinhar a mímica. Com a concordância do sujeito 3, a pesquisadora fez referência à categoria semântica escolhida pelo aluno 3. Esta mediação da pesquisadora facilitou para que o grupo conseguisse entender melhor a mímica que estava sendo realizada pelo participante 3.

No referido trecho também fica clara a preocupação da pesquisadora em oportunizar as diferentes atividades do jogo a todos os participantes do grupo. Observa-se que no turno 16 do exemplo 17, quando o participante 1 levanta a mão indicando que ele já sabe qual é a mímica, a pesquisadora pede para ele esperar e pergunta para o participante 2 se ele sabe qual era a mímica que estava sendo realizada pelo participante 2.

Como já foi observado e discutido no jogo do botão, a presença do objeto concreto facilitou as trocas comunicativas e propiciou a interação do grupo, conforme pode ser visualizado no exemplo 18.

Exemplo 18

(A pesquisadora estava perguntando para o grupo se os pontos seriam marcados com bolinhas ou no papel).

1. P: Depois a gente muda a ordem tá bom. Como que a gente vai marcar os pontos? Eu trouxe uma bolinha, quem adivinhar dá uma bolinha, mas aí eu não sei, como que vai marcar os pontos? (mostrando as bolinhas coloridas)
2. A3: Olha para as bolinhas.
3. A2: *Emite "a a"*.
4. P: Bolinha, ou marca aqui no papel, como que vai fazer? (mostrando o papel)
5. A1: *Emite "a ã a" + aponta para o papel.*
6. A2: *Aponta para o papel.*
7. P: O A1 quer que marca no papel e você A2?
8. A2: "ã".
9. P: Marca no papel ou dá uma bolinha?
10. A2: *Faz movimento de cabeça em direção ao papel.*
11. P: No papel, e você A3? Marca no papel ou dá uma bolinha, o que você quer?
12. A3: Sorri e tenta pegar as bolinhas.
13. P: Oh, você prefere dar os pontos com a bolinha ou marca aqui no papel? (mostrando a bolinha e o papel)
14. A3: Fica olhando para o papel.
15. P: No papel?
16. A3: Balança a cabeça positivamente.

5.2.3 Contagem e recontagem de histórias

A história tem sido um material utilizado com alunos não-falantes para facilitar tanto o uso de recursos de comunicação alternativa quanto para a aquisição de estruturas linguísticas mais complexas (VON TETZCHENER, 2003; DELIBERATO; GUARDA, 2005).

Como já foi citado anteriormente, para realizar esta atividade a pesquisadora estabeleceu critérios para selecionar um livro de história em conjunto com o grupo. Após o



processo de seleção, a pesquisadora fez a leitura do livro e solicitou aos participantes do grupo o reconto da história.

As categorias mais utilizadas pelo grupo de alunos não-falantes foram a 2 e 4, ou seja, verbal com ajuda/não-vocal por meio do uso do tabuleiro de comunicação, fotos e figuras e a categoria não-verbal/não-vocal por meio do uso de gestos representativos e expressões corporais e faciais.

Embora os alunos tenham utilizado a categoria 2 nos diferentes jogos, a contagem e recontagem de história proporcionou maior uso de figuras, fotos e da pasta de comunicação. Tal fato pode ser explicado em função da preparação e adaptação dos materiais confeccionados pela pesquisadora, ou seja, para a realização do procedimento, a pesquisadora confeccionou e adaptou fotos e figuras do conteúdo da história selecionada, facilitando o acesso para a construção do reconto. Deliberato e Guarda (2005) constataam, por meio de um estudo realizado com um aluno com paralisia cerebral, que as figuras previamente selecionadas auxiliaram na construção de reconto de história pelo aluno não-falante.

No exemplo 19 foi possível observar que o sujeito A1 fez uso de três tipos de recursos diferentes, sendo eles: uso da pasta, uso do objeto concreto e uso do movimento de cabeça. Primeiramente ele apontou para sua pasta de comunicação e, como a pesquisadora não conseguiu compreender o que ele estava querendo dizer, ele apontou sua pasta e, em seguida, o livro de história confeccionado e, mesmo assim, não foi compreendido pela pesquisadora. Somente após ele apontar a figura de feliz que estava na sua pasta de comunicação e indicar o livro selecionado é que a pesquisadora conseguiu compreendê-lo. Isso pode ser observado no exemplo 19 a seguir:



Exemplo 19

(Pesquisadora estava contando a história do caco e o participante 1 quis acrescentar um assunto novo na história)

1. A1: *Aponta para sua pasta.*
2. P: O que você quer? Você quer colocar a história na sua pasta? (dá a pasta para A1).
3. A1: *Balança a cabeça negativamente.*
4. P: O que você quer me mostrar? (coloca a pasta na frente de A1)
5. A1: *Abre sua pasta de comunicação, mas apontou para o livro que acabaram de montar e em seguida para sua pasta.*
6. P: Hum?
7. A1: *Aponta uma figura de feliz na sua pasta de comunicação.*
8. P: Feliz? Quem ficou feliz?
9. A1: *Aponta para o livro.*
10. P: o Caco. Ah, você quer colocar que o Caco ficou feliz?
11. A1: *Balança a cabeça positivamente.*

Outro aspecto importante a ser considerado neste exemplo é a antecipação que o interlocutor falante faz para interpretar a necessidade do participante 1. Este fato pode ser observado nos turnos 1 e 2: ante a solicitação da pasta de comunicação pelo aluno, a pesquisadora verbalizou antecipadamente o que poderia estar querendo expressar. A literatura tem discutido o fato de que o interlocutor nem sempre espera o tempo necessário para que o usuário de recursos de comunicação alternativa possa utilizá-lo para transmitir suas intenções e desejos (VON TETZCHNER; MARTISEN, 2000; NUNES, 2003).

O interlocutor falante pode e deve ser um mediador no processo de ampliação do uso de recursos de comunicação alternativa, principalmente no que se refere à estrutura lingüística do discurso. No exemplo 20, pode-se observar a interferência da pesquisadora no momento em que reforçou a estrutura da frase oralmente e também por meio das figuras.

Exemplo 20

(Os participantes estavam recontando a história lida pela pesquisadora)

P: Fica pendurado nos galhos das árvores. E depois A3 que ele fica pendurado nos galhos das árvores?

A3: Fica olhando para suas figuras.

A1: *Pega a figura de safado e mostra para P.*

P: Ele é safado isso mesmo, o A1 já descobriu.

A1: *Pega a figura e cola no livro confeccionado.*

P: Vamos colocar a frase certinha “Caco é safado”.

A3: Pega uma figura e chama P.

P: Deixa eu ver o que você pegou.

A3: Mostra a figura para P.

P: Ah, ele fica pendurado nas árvores, já foi, ta atrasado heim, o A2 já colocou né A2.

A1: *Monta a frase: “Caco é safado”.*

O contexto da história pode ter facilitado a intenção do participante na escolha das figuras e na própria mediação da pesquisadora. Von Tetzchner (2003) afirma que o uso de narrativas favorece o uso dos símbolos únicos, ou seja, a estrutura vertical e também proporciona a aquisição de estruturas horizontais.

O tempo utilizado em selecionar as figuras adequadas para organizar o reconto de histórias foi aspecto percebido e mediado pela pesquisadora. Este fato pode ser observado por meio do exemplo 21.

Exemplo 21

(pesquisadora está auxiliando os participantes na recontagem de história)

P: E depois que o Caco ficou triste A3? O que que o Caco fez?

A3: Aponta a figura de triste.

P: Esse já foi, triste. O que aconteceu?

A1: *Olha para P, aponta para ela e pega uma figura.*

P: Falou... o que ele falou?

A1: *Olha para as figuras e fica procurando.*

P: Após tempo de espera e percebendo a dificuldade para encontrar a figura, a P. ajuda o participante 1. Pega uma figura enquanto fala:



aqui ah achei, é isso que você está procurando “que não”? (dá a figura para A1).

A1: *Balança a cabeça positivamente.*

P: que não ia mais...

A1: *cola a figura que representava a frase “que não”.*

P: Que não ia mais o que A1?

A1: *Pega a figura de assustar.*

P: Isso, assustar.

A1: *Cola a figura no livro.*

P: Assustar quem?

A1: *Pega a figura de amigos.*

P: Os amigos, muito bem. Será que terminou a história, será que terminou A2?

A1: *Faz não com o dedo.*

Por meio dos turnos 6 e 7 do exemplo 21, pode-se perceber a mediação da pesquisadora frente à dificuldade do participante 1 em encontrar uma figura. Como já foi discutido anteriormente, a literatura reforçou a necessidade de o interlocutor perceber o tempo necessário para que o usuário de comunicação alternativa possa expressar seus desejos. Embora os profissionais devam estar atentos a esse aspecto, a mediação pode se fazer necessária em função das especificidades de cada usuário ou, ainda, perante um objetivo de ensino previamente estabelecido.

Então ainda que a mediação possa ser produtiva, o interlocutor falante deve estar atento para não interferir no processo do pensamento do sujeito não-falante. Segundo Von Tezchner e Martinsen (2000), para reduzir o tempo de formulação, o indivíduo falante tenta adivinhar o que o outro quer dizer, para que este não tenha que expressar uma palavra ou sentença inteira. Se em algumas situações isso pode se tornar vantajoso, em outras ocasiões pode acontecer que o interlocutor se engane e aumente, ao invés de reduzir, o tempo exigido para produzir o enunciado.

5.2.4 Construção da maquete

Por meio da tabela 3, é possível observar que as categorias mais utilizadas pelo grupo de alunos não-falantes foram 3, 4 e 5, ou seja, não-verbal/vocal; não-verbal/não-vocal e não-verbal/não-vocal + não-verbal/vocal. Dentre as categorias mais utilizadas, a não-verbal/não-vocal foi a mais utilizada pelo grupo, como já foi observado e discutido nos jogos anteriores. Nesta atividade, a categoria 7, não-verbal/vocal+verbal com ajuda/não-vocal, apresentou maior uso entre os interlocutores não-falantes, fato que pode estar relacionado ao uso de vocalizações para chamar atenção da mediadora no momento do manuseio e/ou inserção dos materiais para a construção da maquete.

Na construção da maquete, o grupo tinha de relembrar a história que havia sido contada pela pesquisadora na semana anterior. Durante esta atividade a pesquisadora também questionava os sujeitos e fazia outras perguntas a respeito de aspectos que não faziam parte da história, mas que pertenciam ao mesmo tema. Dessa forma ocorria uma discussão no grupo, o que influenciava e instigava os sujeitos a expressarem suas vontades, desejos e dúvidas, conforme pode ser observado por meio do exemplo 22.

Exemplo 22

(No momento da construção da maquete havia figuras e objetos da temática da história contada e recontada pelos interlocutores não-falantes no encontro anterior: a história do Caco – o macaco. O trecho de transcrição selecionado se dá no momento em que a pesquisadora questionava os sujeitos a respeito de um animal que não fazia parte da história).

1. A2: *Pega o pacote com as frutas e mostra para P.*
2. P: *É, tem as frutas ainda né A2! Pega as frutas para gente pôr.*
3. A1: *Olha para as frutas que estão em cima da mesa e emite “anãna”.*

4. P: Ah, tem que pôr banana mesmo né.
5. A2: *Dá risada.*
6. P: Ah, tem que pôr os animais caindo mesmo, porque não tinha animal que escorregava na banana?
7. A2: *Dá risada.*
8. P: Vai ter que pôr uns animais caídos perto da banana.
9. A1: *Balança a cabeça positivamente + som.*
10. A3: Fica apontando para si mesmo.
11. P: O que você quer?
12. A3: Olha para A2.
13. P: Ah! Dá uma fruta para o A3 (fala olhando para A2). Quem vai dar uma fruta para o A3?
14. A3: Fica apontando para si mesmo.
15. A2: *Emite som ininteligível.*
16. P: Ele quer uma fruta, dá uma fruta para ele (fala olhando para A2).
17. A2: *Olha para uma das observadoras e fica emitindo som olhando para A3.*
18. P: O A3 quer.
19. A2: *Pega uma uva.*
20. P: Você vai dar a uva?
21. A2: *Tenta jogar a uva para A3, mas não consegue, dá risada.*
22. R: Pega a uva e dá para A3.
23. P: Tinha uva na história, não lembro! Não lembro não se tinha uva.
24. A3: Olha para A2 e emite som.
25. P: O A3 não quer a uva, não tinha uva na história.
26. A2: *Pega uma banana e emite “éé” “oh”.*
27. P: Então põe, põe aí as bananas.
28. A3: Pega no braço de P para chama-la.
29. P: O que você quer A3?
30. A3: Aponta para a uva.
31. P: Pôr a uva A3?
32. A3: Empurra a uva para frente demonstrando não querer.
33. P: A uva ele não quer, dá uma banana para ele A2.
34. A2: *Pega uma banana mas não dá para A3.*

Segundo Ávila (1999), o predomínio de mensagens por parte de um interlocutor em um grupo pode estar indicando o lugar central que ocupa. No exemplo citado acima, poder-se-ia pensar que o predomínio estaria na ação motora para pegar a fruta correta para ser colocada na maquete. No momento em que o participante 2 observou que o participante 3 solicitava a “banana” para a realização da atividade, fornecia outra fruta – uva, desta forma ficaria com a



fruta somente para si. Além deste comportamento poder demonstrar o interesse do participante 2 em ter o domínio da atividade, poderia estar demonstrando a intenção de incomodar o colega de grupo. Nesse contexto, o participante 2 demonstrou conseguir expressar seus sentimentos e atitudes perante outro interlocutor.

Durante a construção da maquete foi possível observar que o contexto da situação que estava sendo realizada colaborou no entendimento das habilidades utilizadas pelos alunos não-falantes, como pode ser demonstrado pelo exemplo 23.

Exemplo 23

(P. estava realizando a atividade de colar grama na maquete com o participante 1)

1. A3: Olha para P e aponta para si mesmo.
2. P: O que você quer, colar?
3. A3: Balança cabeça positivamente.
4. P: Vai me ajudar então, segura isso aqui mas não amassa.(dá o papel para A3)
5. A2: *Emite som*
6. P: É. Fala para ele não amassar, segura mas não amassa.
7. P: Segura o Caco aí (dá o Caco para A2).
8. A2: *Emite som e dá risada.*

Conforme já citado anteriormente, o participante 2 demonstrou o interesse em incomodar o participante 3. No exemplo 23 foi possível perceber que novamente o participante 2 provocou o participante 3 por meio de risada quando a pesquisadora expressou a possibilidade de o aluno 2 amassar o papel.

Neste jogo também foi possível observar que o conhecimento prévio do conteúdo de um tema facilita a compreensão da habilidade expressiva utilizada pelo participante 1, e também propicia modelos de estruturas lingüísticas mais completas como pode ser observado pelo exemplo 24.

Exemplo 24

(Durante a atividade da construção da maquete, o participante 1 insere um assunto que não fazia parte da atividade).

1. A1: *Tenta pegar sua pasta.*
2. P: O que que você quer? (empurrando a pasta para A1)
3. A2: *Olha para A1 e emite "aa".*
4. P: O A1 quer me contar alguma coisa.
5. A2: *Dá risada*
6. A1: *Mexe na sua pasta.*
7. A2: *Olha para a pasta de A1 e emite "ao".*
8. A1: *Aponta a figura do time de futebol do Santos na sua pasta.*
9. P: O santos, vai ter jogo do Santos.
10. A1: *Balança a cabeça positivamente.*
11. P: Amanhã, você vai assistir? Vai ser aqui, você vai assistir, lá no estádio do MAC, é né, é, você não vai assistir A1?
12. A1: *Balança a cabeça negativamente.*

Como pode ser percebido o tema discutido neste trecho não estava relacionado ao jogo que estava sendo realizado, ou seja, o participante 1 introduziu a temática a respeito de futebol. Embora o tema futebol não fosse o objeto de trabalho, a pesquisadora compreendeu o tema inserido em função do conhecimento que tinha do centro de interesse deste participante e das atividades vinculadas a seu interesse.

O interlocutor deve estar atento às diferentes necessidades e possibilidades dos alunos não-falantes em diversos contextos perante distintas tarefas, para garantir que possam expressar seus conhecimentos e desejos. No exemplo 25, a seguir, o participante 1 tenta expressar alguma intenção, mas não é compreendido pela pesquisadora nem pelos outros participantes. A pesquisadora então, deu continuidade à tarefa que estava sendo desenvolvida não indicando facilitadores para que o aluno pudesse ser compreendido, ou seja, solicitar o uso da pasta ou de outros materiais existentes na sala.



Exemplo 25

(A pesquisadora está colocando os materiais em cima da mesa para a construção da maquete quando o participante 1 tenta expressar algo)

1. P: Eu trouxe as nuvens, o arco íris.
2. A2: *Aponta para cima.*
3. P: é, o sol, dá pra colocar o arco íris
4. A1: *Emite “ááoh” + aponta para dois animais.*
5. P: O leão?
6. A1: Continua apontando para os animais.
7. P: O tigre?
8. A1: *Balança a cabeça negativamente.*
- 9.. P: (espera o sujeito A1 se expressar novamente, mas isso não acontece). Duréx, fita crepe pra gente colar, tesoura, cola, tem mais palito, borboleta, se quiser construir uma cerquinha tem um monte de palito aqui.
- 10.. A1: *Emite “ah ah” + faz gesto de muito com os dedos.*
11. P: Muita coisa né A1.
- 12.. A1: *Balança a cabeça positivamente.*

Os turnos 4, 5, 6, 7, 8 e 9 demonstram a preocupação da mediadora em realizar a tarefa da confecção da maquete, não explorando as possibilidades do participante 1 no grupo. O professor que atua com aluno não-falante em classe especial e/ou regular deve ficar atento às diferentes possibilidades comunicativas deles durante as várias atividades pedagógicas, mesmo que tenham que ser executadas em tempo determinado.

Como já foi discutido anteriormente, Deliberato, Manzini e Sameshima (2003) reconhecem, como resultado do estudo a respeito das habilidades expressivas no contexto escolar, que as diferentes possibilidades expressivas dos alunos deficientes múltiplos se modifica conforme o contexto e a tarefa desenvolvida.

5.2.5 Jogo de corrida de carro



Por meio da tabela 3 é possível observar que, no jogo de corrida de carro, as categorias mais utilizadas foram 4 e 5, ou seja, não-verbal/não-vocal e não-verbal/não-vocal + não-verbal/vocal. É possível observar ainda que esse foi o jogo que menos utilizou as categorias das habilidades expressivas. Como já foi discutido anteriormente, tal fato pode ser explicado pelas características próprias do jogo.

No jogo de corrida também é possível observar que os objetos concretos em cena foram facilitadores para a interação e entendimento do grupo. Quando a pesquisadora mostrou um pacote com os materiais que poderiam fazer parte do jogo, o participante 1 solicitou por meio de gestos, com as mãos, que a pesquisadora lhe entregasse o pacote e assim fez sua escolha, como demonstra o exemplo 26 seguir:

Exemplo 26

(A pesquisadora entrega um pacote com vários animais para o participante escolher os obstáculos para a realização do jogo).

1. P: Vamos escolher primeiro os obstáculos. Que animal nós vamos colocar no meio da pista, cachorro, cavalo, pato, elefante, que animal vocês querem, vocês querem ver o que tem aqui dentro?
2. A1: *Emite "hum" + gesto com as mãos (indicando para a pesquisadora dar o o pacote com os animais para ele)*
3. P: (Dá o pacote para A1). Cada um escolhe um então?
4. A1: *Olha dentro do pacote e faz mímica de cachorro e pega um cachorro.*
5. P: Cachorro?
6. A1: *Balança a cabeça positivamente.*

Como pode ser observado por meio do exemplo 27 seguir, os participantes permaneceram vinculados à atividade motora do jogo, assim como também a mediadora.

Exemplo 27

(Os participantes estavam jogando o dado e conforme o número que tiravam no dado percorriam na pista).

1. A3: Aponta para si mesmo. Joga o dado e tira 2.
2. P: Mexe no carro de A3.
3. A3: Chama P e aponta para a pista.
4. P: Você andou 2, ta aqui oh.
5. A2: *Joga o dado e tira 1.*
6. P: Oh, A2 você está do lado de cá da ponte, cuidado para não cair da ponte!
7. A3: Aponta para si mesmo.
8. P: Agora é a vez do A1, já foi a sua vez.
9. A1: *Fica olhando para A2, balança a cabeça + “’é’”.*
10. A2: “é”.
11. P: Sua vez, joga A1.
12. A1: *Joga o dado e tira 1.*
13. P: Ah, vocês estão brincando vocês dois. Você também tirou 1. Mexe na peça de A1.
14. A2: *Olha para A1 e fala “não”.*
15. A1: *Dá risada.*

A mudança de estratégia poderia ter oferecido aos participantes não-falantes modelo de estrutura lingüística completa, como, por exemplo, nos turnos 1 e 2, a pesquisadora ao mexer no carro do participante 3, não expressa o ocorrido oralmente ou por meio de figuras. No caso, a emissão poderia ser “você jogou o dado e tirou o número 2...”, “então eu vou andar duas casas com o seu dado”.

5.2.6 Jogo do cara a cara

Durante o jogo cara a cara as categorias das habilidades expressivas mais utilizadas foram Não-verbal/não-vocal; Verbal com ajuda/não-vocal e Não-verbal/não-vocal+não verbal/vocal. Convém informar que nesse jogo, assim como no jogo de contagem e recontagem de histórias, a pesquisadora confeccionou figuras a respeito da temática, fato que poderia explicar o maior uso da categoria 2 como já discutido na recontagem de histórias.



A categoria 5, o uso dos gestos associados à vocalização, apresentou resultado semelhante ao do jogo de botão. Em ambos os jogos, a regra seria usar gestos de indicação para responder - no jogo de botão, indicavam o carro ou algo na pista e emitiam som; no jogo cara a cara, levantavam o braço e também emitiam o som. Logo, seria uma estratégia dos alunos para chamar a atenção da pesquisadora.

No jogo do cara a cara, os participantes tinham que dar dicas para o grupo adivinhar de quem estavam falando ou o que estavam fazendo, e o grupo tinha que compreender a mensagem passada pelo interlocutor. Quando o grupo não conseguia se entender, a pesquisadora solicitava que utilizassem outras habilidades de expressão, como gestos, a pasta de comunicação e figuras, como pode ser observado a partir dos exemplos 28 e 29 a seguir:

Exemplo 28

(O participante 1 está fornecendo uma dica para que o grupo consiga adivinhar qual personagem ele tinha selecionado)

1. P: Oh A2 presta atenção que ele vai dar uma dica.
2. A1: *Coloca a mão na cabeça.*
3. P: Qual é a dica, você entendeu?
4. A2: "*não*".
5. A3: Levanta a mão.
6. P: Dá a dica de novo A1.
7. A1: *Coloca a mão na cabeça + "oh oh".*
8. P: Oh pode usar a prancha se você quiser.
9. A1: *Aponta a figura do boné. (após o comando da P)*
10. P: Olha bem, tem um boné, o A1 está apontando que usa este aqui.
11. A1: *Olha para P e aponta para a figura de chapéu na pasta de comunicação.*
12. P: Esse ou esse A1?
13. A1: *Aponta a figura do chapéu.*
14. P: O A1 está apontando que usa chapéu.
15. A3: Levanta o braço.
16. P: Quem você acha que é, o A3 acha que sabe. Quem você acha que é A3?
17. A3: *Aponta a figura de um homem no próprio jogo.*
18. P: Ah o A3 acertou, é esse mesmo, um ponto para o A3.

Exemplo 29

(A pesquisadora fornece dicas ao participante 3, para que ele possa utilizar os recursos de comunicação alternativa e suplementar)

1. A3: Coloca a mão na cabeça + “ihih”.
2. P: Vocês estão entendendo?
3. A2: “*não*”.
4. A1: Balança a cabeça positivamente.
5. P: É mais fácil você mostrar aqui então (aponta para figuras confeccionadas em uma prancha). Mostra aqui, é homem ou mulher?
6. A3: Aponta para a figura de um homem.
7. P: Oh, ele ta apontando que é um homem. Dá outra dica.
8. A3: Aponta para a figura de um homem que faz parte do jogo.
9. P: Não aponta ele A3 (para não dar a resposta correta). Então dá outra dica para eles.
10. A3: Coloca a mão para cima e fica balançando.
11. P: Mostra aqui (fornece a prancha com figuras para A3).
12. A3: Aponta a figura de um bigode.
13. P: Ele ta apontando que tem bigode. Ele não vai dar mais dica agora heim, é um homem e tem bigode.

Desse modo a intervenção da pesquisadora facilitava o entendimento do grupo e a comunicação se tornava mais efetiva. Autores como Del Prette e Del Prette (1999) e Lucca (1994) concordam que as habilidades sociais são comportamentos que capacitam a pessoa a interagir com o outro de modo que as necessidades sejam satisfeitas e satisfaçam as expectativas dos demais, sendo que nesses comportamentos estão incluídos a verbalização, expressão facial, postura, contato visual e outros mais.

Entre os comportamentos apontados pelos autores acima citados, a expressão facial, a postura e o contato visual fazem parte da habilidade expressiva não-verbal/não-vocal. Essa habilidade expressiva foi o meio de comunicação mais presente, não só no jogo cara a cara, mas também nos demais jogos realizados. Como já foi citado anteriormente, Limongi (2003)



destaca que as intenções comunicativas da criança com paralisia cerebral são expressas por meio da direção do olhar, assim como pela troca de olhares na presença de mais de interlocutor.

A mediação do interlocutor falante com o sujeito não-falante é um aspecto importante e já foi discutido anteriormente. Embora profissionais tenham o conhecimento a respeito dos cuidados necessários nas atividades de ensino e de reabilitação para atuarem de forma a propiciar a ampliação da aquisição e desenvolvimento de habilidades lingüísticas e acadêmicas, o exemplo 30 a seguir demonstra a dificuldade na generalização de tais aspectos em outros ambientes e tarefas:

Exemplo 30

(A pesquisadora está interferindo na escolha da dica que o participante 2 quer fornecer ao grupo)

1. P: Do cabelo você vai falar?
2. A2: *"não" e aponta para A3.*
3. P: Não.
4. A2: *Faz gesto com as mãos na boca.*
5. P: Usa bigode você quer falar?
6. A2: *balança a cabeça positivamente.*
7. P: Usa bigode
8. A3: Levanta a mão para cima + "hei".
9. P: Quem você acha que é A1? O A3 quer falar A1, fala A3.
10. A3: Aponta uma figura de uma mulher que faz parte do jogo.
11. P: Essa é uma mulher, mulher usa bigode!
12. A2: *Dá risada.*
13. A1: *Faz gesto com as mãos de chamar e aponta uma figura de um homem que faz parte do jogo.*
14. P: Não é A1.
15. P: Eles não acertaram, dá outra dica A2. Fala mais uma dica, fala a cor do olho para eles.
16. A2: *"não".*
17. P: Você lembra, o a cor do olho (mostra a figura para A2), fala para eles.
18. A3: Levanta a mão.
19. P: Qual você acha que é A3?
20. A3: Aponta outra figura de uma mulher que faz parte do jogo.
21. P: A3, essa é uma mulher, de novo você apontou uma mulher.

No primeiro turno já se pode perceber que a pesquisadora tenta direcionar qual a pista que o participante 2 deveria fornecer, como no caso do cabelo. O participante 2 nega e dá uma outra dica utilizando gestos representativos. Novamente a pesquisadora interfere na função do participante 2 e verbaliza a respeito da resposta do participante 1. Logo em seguida estabelece qual deveria ser a nova pista que o participante 2 deveria fornecer, como pode ser visualizado nos turnos 14 e 15. O participante 2 nega novamente, mas a pesquisadora ignora.

Nunes (2003) reconhece que o interlocutor falante deve ser paciente com o interlocutor não-falante e deveria confirmar se suas interpretações a respeito das expressões do não-falante estão corretas. Segundo a autora a confirmação da interpretação é um dos aspectos essenciais para levar a sério a comunicação de pessoas com deficiência.

Outro aspecto discutido pela mesma autora e também por Von Tetzchner e Martisen (2000). é o controle que o sujeito falante tem durante a interação com um indivíduo não-falante. Embora tenha sido estabelecido como regra do jogo que os alunos não-falantes realizariam os jogos e determinariam suas regras, a pesquisadora, além de mediar, interferiu no jogo e conduziu-o em alguns momentos, como ficou exemplificado no exemplo 30 acima citado.

6 Conclusões

1. As categorias das habilidades expressivas, presentes em todas as situações estabelecidas durante os jogos, foram não verbal/vocal; não-verbal/não-vocal e não-verbal/não-vocal+não verbal/vocal.
2. Entre as habilidades expressivas presentes em todas as situações, os gestos representativos e as expressões corporais e faciais (não-verbal/não-vocal) foram os mais evidentes.
3. As categorias das habilidades expressivas menos utilizadas nas situações estabelecidas foram verbal sem ajuda/vocal+não-verbal/não-vocal; não-verbal/vocal+verbal com ajuda/não-vocal; não-verbal/não-vocal+verbal com ajuda/não-vocal.
4. A categoria 2, verbal sem ajuda/vocal foi utilizada somente pelo participante 2.
5. A pasta de comunicação alternativa foi utilizada nas situações 1, 4, 5, 6 e 7.
6. Os jogos propiciaram ao grupo de alunos não-falantes o uso das diferentes habilidades expressivas.
7. O jogo de botão, construção da maquete e o cara a cara proporcionaram o uso de todas as categorias das habilidades expressivas.
8. O jogo de corrida de carro foi o que menos proporcionou o uso das habilidades expressivas do grupo de alunos não-falantes.



9. O uso de recursos de comunicação suplementar e alternativa se fez presente em todos os jogos com predomínio na contagem e recontagem de histórias e no jogo cara a cara.
10. Os recursos de comunicação suplementar e/ou alternativa como objetos concretos, fotos, figuras e a pasta de comunicação foram aspectos facilitadores no processo de interação do grupo de alunos não-falantes.
11. As adaptações dos jogos e estratégias foram facilitadores para a inserção do aluno não-falante na atividade e para o processo de interação.
12. A pesquisadora, no papel de mediadora do grupo de alunos não-falantes, também foi um facilitador para que a comunicação dos alunos fosse mais efetiva.
13. Foi possível observar que a pesquisadora se preocupou em oportunizar as diferentes atividades do jogo a todos os participantes do grupo.
14. O conhecimento prévio dos centros de interesse e da rotina do aluno facilitaram a interação do grupo.
15. A falta de objetos e/ou figuras dificultaram a comunicação entre os participantes não-falantes.
16. Uso de um só símbolo dificultou a compreensão da intenção do não-falante por parte do pesquisador.



17. A antecipação de resposta realizada pelo interlocutor falante diminuiu as possibilidades de o aluno não-falante usar as diferentes habilidades expressivas.

7 Considerações Finais

A análise das possibilidades expressivas de um grupo de alunos não-falantes pode estimular as reflexões a respeito de como ações pedagógicas e/ou terapêuticas realizadas em sala de aula ou em outros ambientes poderão propiciar a inclusão destes alunos no contexto das atividades.

Por meio dos resultados encontrados neste estudo é possível constatar que jogos propiciaram ao grupo de alunos não-falantes o uso das diferentes habilidades expressivas, como, por exemplo, uso de gestos representativos, expressões corporais e faciais, vocalizações, fala articulada, o uso de pastas e pranchas de comunicação suplementar e alternativa assim como as combinações destas habilidades. O profissional que trabalha com o aluno não-falante, deve estar atento a todas essas formas de comunicação para que o processo de interação possa ocorrer de forma efetiva.

Convém destacar que, neste estudo, os gestos representativos e as expressões corporais e faciais foram as habilidades mais utilizadas pelo grupo de alunos não-falantes, razão pela qual os profissionais devem estar atentos a qualquer gesto expresso pelo aluno não-falante, pois um simples olhar pode desencadear o processo de interação.

Observa-se ainda, que o uso de diferentes estratégias planejadas pela pesquisadora favoreceu a interação do grupo de alunos não-falantes. Dentre os recursos e estratégias disponíveis, as utilizadas neste estudo foram adaptação de materiais, utilização de objetos concretos, fotos, figuras, pasta de comunicação, o conhecimento prévio dos centros de



interesses e da rotina de cada aluno, assim como a preocupação em oportunizar a participação de todos durante a realização das atividades.

O conhecimento das necessidades de cada aluno proporciona a realização das devidas adequações e adaptações dos recursos selecionados favorecendo a aprendizagem. Em vista disso, quando se trabalha com aluno não-falante, o profissional da área da saúde ou da educação deve se preocupar em planejar atividades de interesse dos alunos para favorecer-lhe a interação, a participação e a aprendizagem significativa.

Outro aspecto importante a ser considerado é a atuação do interlocutor falante no grupo de alunos não-falantes. Nesta pesquisa ficou demonstrado que o sujeito falante deve respeitar o tempo de resposta do aluno não-falante, identificando suas especificidades, e propiciar ações para que ele tenha acesso ao aprendizado das estruturas lingüísticas adequadas.

Assim, é de extrema importância que o professor seja instrumentalizado para que consiga atuar de forma mais efetiva na aprendizagem escolar dos alunos não-falantes. O professor deve ser instrumentalizado e capacitado para identificar as habilidades expressivas de seus alunos com o objetivo de selecionar estratégias adequadas, propiciar interação efetiva e propor as atividades acadêmicas com as necessárias adaptações.

Como contribuição aos profissionais que trabalham com alunos não-falantes, os resultados deste estudo levaram à confecção de um folheto informativo contendo orientações instrumentais quanto aos aspectos facilitadores para o processo de interação de grupos de alunos não-falantes





UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação

PROJETO COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA

RESPONSÁVEL: DÉBORA DELIBERATO

E-mail: delibera@marilia.unesp.br

APOIO: MEC/CAPES/SEESP/PROESP

Fabiana Sayuri Sameshima – Programa de Pós-Graduação em
Educação – Unesp/Marília

Débora Deliberato – Departamento de Educação Especial/ Programa
de Pós-Graduação em Educação – Unesp/Marília

AGRADECIMENTOS

Laboratório de Educação Especial “Ernani Vidon”

Centro de Estudos da Educação e da Saúde - CEES

FOLHETO INFORMATIVO DE ORIENTAÇÃO À PROFESSORES A RESPEITO DE RECURSOS E PROCEDIMENTOS COM ALUNOS DEFICIENTES NÃO-FALANTES



Você tem aluno deficiente que não consegue falar?

Você consegue entender seu aluno deficiente que não fala?

Ele participa das atividades?

Leia as orientações de como você pode ajudar seu aluno a participar nas diferentes atividades na sala de aula e em outros ambientes.

Como o seu aluno não-falante pode estar tentando contar alguma coisa?



Ele pode estar utilizando outras formas de comunicação, como os gestos com as mãos, caretas ou outras expressões faciais, ou ainda, o olhar.



Preste atenção nas vocalizações dos alunos não-falantes, na maioria das vezes eles emitem som para chamar a atenção do professor.

O seu aluno ainda pode usar objetos, fotos, figuras para ser compreendido e expressar suas vontades, desejos e sentimentos.



Seu aluno pode ter uma pasta com várias fotos e figuras que pode facilitar o que ele quer contar.



Para elaborar esta pasta é importante:

- você conhecer os interesses do seu aluno;
- saber a rotina de atividades.

Como você pode ajudar seu aluno não-falante?



O conhecimento prévio dos centros de interesse e da rotina dos alunos facilitam o processo de interação.



Não responda pelos seus alunos, dê tempo para que eles mesmos exponham suas vontades e desejos.

Você pode ajudar o seu aluno não-falante oferecendo objetos, figuras, fotos, ou ainda, realizando perguntas a respeito do tema discutido, para que ele possa responder por meio do SIM ou NÃO.

Os jogos podem propiciar o uso de diferentes formas de comunicação.



A escolha do jogo é um fator importante para facilitar a participação do aluno deficiente não-falante nas atividades em grupo.

Os jogos devem ser adaptados pensando-se nas especificidades de cada aluno.



Deixe perto dos alunos deficientes não-falantes objetos e figuras com o mesmo tema da atividade a ser realizada em sala de aula.

O conto e reconto de histórias favorece o aprendizado de novos conceitos e propicia a aquisição e o desenvolvimento de frases mais organizadas.



A pasta de comunicação alternativa facilita a interação e a comunicação dos alunos, por isso pode ser utilizada durante todo período em que o aluno estiver na escola.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, A. A. R. *Análise das habilidades comunicativas de adultos portadores de retardo mental*, 2003. Dissertação de Mestrado- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

ALANT, E. Training teachers to interact with AAC users in the classroom. *Augmentative and Alternative Communication*, Washington, v.2, n.6, p.5-7, ago, 2000.

ALENCAR, G. A. R. O direito de comunicar, por que não? Comunicação Alternativa aplicada a portadores de necessidades educativas especiais no contexto de sala de aula. Disponível em: <www.anped.org.br/25/gizeliribeiroalencart15.rtf>, acessado em: 05 de dezembro de 2004.

ALMEIDA, P. N. *Educação lúdica-Técnicas e Jogos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: Loyola, 1995.

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION (ASHA). Competencies for speech-language pathologists providing services in augmentative communication. *ASHA*, v.31, p.07-10, 1989.

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

ÁVILA, A. A. O grupo como método. *Psicologia Revista*. São Paulo, número 9, p. 61-74, dez 1999.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASIL, C. Introdução. In: Almirall, C. B; Soro-Camats, E; Bultó, C. R. *Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita*. Princípios teóricos e aplicações. São Paulo: Editora Santos, p. 01-07, 2003.

BERTHOUD, C. M. E. *Re-significando a parentalidade-desafio para toda uma vida*, 2000. Tese de Doutorado, Pontifica Universidade Católica, São Paulo, 2000.

BOONE, D. R; PLANTE, E. *Comunicação Humana e seus distúrbios*; trad. Sandra Costa, 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.



BRINTON, B; FUJIKI, M; SPENCER, J. C; ROBINSON, L. A. The ability of children with specific language impairment to access and participate in an ongoing interaction. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, v 40, p. 1011-1025, October, 1997.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CABALLO, V. C. *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento*. São Paulo: Ed. Santos, 1996.

CANNAO, M. Comunicação alternativa e deficiência mental. In: Tupy, T. M.; Pravettoni, D. G. *E se falta a palavra, qual comunicação, qual linguagem*. São Paulo: Memnom, p. 68-72, 1999.

CAPOVILLA, F. C. Comunicação Alternativa: Modelos teóricos e tecnológicos, filosofia educacional e prática clínica. In: K. Carrara (org). *Educação, Universidade e Pesquisa*. Marília: Unesp-Marília-Publicações, São Paulo: Fapesp, p. 179-208, 2001.

CARDOSO, C; FERNANDES, F. D. M. A comunicação de crianças do espectro autístico em atividades de grupo. *Pró- Fono Revista de Atualização Científica*. Barueri (SP), v 16. n 1, p. 67- 74, jan- abr. 2004.

CORRÊA, M. B. Considerações sobre terapia de grupo na clínica fonoaudiológica. In: Lierde-Vitto M. F: *Fonoaudiologia: No sentido da linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Ed Cortez, 1997.

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

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

DELIBERATO, D; MANZINI, E. J. Comunicação aumentativa: utilização de gestos e expressões faciais na situação interacional de uma criança com paralisia cerebral espástica: resultados iniciais. In: *Jornada Educação Especial "Prof Ernani Vidon"*, 5, 2000, Marília. Anais...Marília: Unesp, 2000 b. p.37.



DELIBERATO, D.; MATOS, M. F. Expressões verbais utilizadas por um aluno com paralisia cerebral durante o uso de tabuleiro de comunicação suplementar. In: VII JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 7. 2004, Marília. *Resumos*. Marília: Unesp, 2004. p. 138-139.

DELIBERATO, D; MANZINI, E. J; SAMESHIMA. F. S. Avaliação do vocabulário funcional de dois alunos deficientes mentais para a implementação de recursos alternativos e suplementares de comunicação. In: MARQUEZINI, M.C; ALMEIDA, M.A; TANAKA, E.D.O. *Avaliação*. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, p. 129-140, 2003.

DELIBERATO, D. MANZINI, E. GUARDA, N. S.. Implementação de recursos suplementares de comunicação: Participação da família na descrição de comportamentos comunicativos dos filhos. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília. Mai-ago 2004. v.10, n. 2, p. 217-240.

DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J.; ALVES, V. A. Descrição da expressão não-verbal de um aluno com paralisia cerebral durante o uso de tabuleiro de comunicação suplementar. In: VII JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7. 2004, Marília. *Resumos*. Marília;Unesp, 2004. p.137.

DEL PRETTE, Z. A. P; DEL PRETTE, A. *Psicología das habilidades sociais: terapia e educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

DEL PRETTE, Z. A. P; DEL PRETTE, A. *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

FAGUNDES, A. J. F. M. *Descrição, definição e registro de comportamento*. São Paulo: São Paulo, p. 55-65, 1983.

FAGUNDES, A. J. F. M. *Descrição, definição e registro de comportamento*. São Paulo: Edicon, 1993.

FARHAT, M. B. *Sistemas Alternativos de Comunicação como instrumento de medição na interação com indivíduos não falantes*. Disponível em: <www.enlaces.c5.cl/Congreso/HTML/paper9.htm>, acessado em 02 de janeiro de 2005.

FEITOSA, M. D.; MACEDO, E. C.; CAPOVILLA, F. C.; SEABRA, A. G.; THIERS, V. O. Sistemas computadorizados de comunicação e de ensino para paralisia cerebral baseados na linguagem Bliss. *Anais da II Jornada USP-SUCESU-SP de Informática e Telecomunicações*, p. 343-352. São Paulo, 1994.

FORNESS, S. R; KAVALE, K. A. Social skills deficits as primary learning disabilities: A note on problems with the ICLD diagnostic criteria. *Learning Disabilities Research and Practice*, 6 (1),p 44-49, 1991.

FROST, L; BONDY, A. *The picture exchange communication system (PECS) training manual*. Pyramid Education Consultants, 1996.

GALEA, D. E. S; FERNANDES, F. D. M; WERTZNER, H. F. Análise da comunicação em crianças de dois ambientes distintos. *Jornal Brasileiro de Fonoaudiologia*, Curitiba, v.4, p.95-100, 2003.

GLENNEN, S. L. Introduction to Augmentative and alternative communication. In: S. L. Glennen & D.C. DeCoste, (Orgs), *Handbook of Augmentative and Alternative Communication*, (p.3-19). San Diego: Singular, 1997.

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

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

KREPPNER, K. Sobre a maneira de produzir dados no estudo da interação social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. V. 17, n 2, p.97-107. mai-ago, 2001.

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

JOHNSON, R. M. *Boardmaker: The Picture Communication symbols libraries on disk*-Solana Beach: Mayer Johnson Co, 2004.

LACERDA, E. T. de. *Reflexões sobre terapia fonoaudiológica da criança paraplégico-cerebral*. São Paulo: Memnon, 1993.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: LURIA, A.R., LEONTIEV, A. N, VYGOTSKY, L. S. In: *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Moraes,p. 59-83, 1991.

LIGHT, J. Communication is the essence of human life: Reflections on communicative competence. *Augmentative and Alternative Communication: The Journal of the International Society for Augmentative and Alternative Communication*, v. 13, n. 2, June, 1997.

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

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

LIMONGE, S. C. O. *Fonoaudiologia Informação para a formação*. Procedimentos terapêuticos em linguagem. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2003.

LUCCA, E. *Competência Social em crianças portadoras de deficiência mental*, 1994. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade católica, Campinas, 1994.

MAHARAJ, S. *Pictogram ideogram communication*. Regina, Canadá: The George Reed Foundation for the Handicap, 1980.

MANZINI, E. J. Recursos pedagógicos para o aluno com paralisia cerebral. *Revista Mensagem da Apae*, n.84, v.36, p. 17-21, 1999.

MANZINI, E, J. Conceitos básicos em comunicação alternativa e suplementar. In: K. Carrara (org). *Educação, Universidade e Pesquisa*. Marília: Unesp-Marília-Publicações, São Paulo: Fapesp, p. 161-178, 2001.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. *Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física - recursos para comunicação alternativa*. Brasília: Mec/Secretaria de Educação Especial, 2004. Fascículo 2, 52p. il. ISBN 85-86738-22-0.

McNAUGHTON, S. *Communication with Blissymbolics*. Toronto, Canadá: Blissymbolis Communication Institute, 1985.

McNAUGHTON, D; LIGHT, J; ARNOULD. B. "Getting your wheel in the door": Successful full-time employment experiences of individuals with cerebral palsy who use augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, Washington, v.18, p.59-76, june, 2002.

MILLIKIN, C. C. Symbol systems and vocabulary selection strategies. In: S.L. Glennen, D.C. DeCoste. *Handbook of Augmentative and Alternative Communication* p.97-148. Singular Publishing Group, Inc. San Diego. London, 1996.

MORGAN, D. *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park: Sage, 1997.

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

NUNES, L. R. O. P. Linguagem e Comunicação Alternativa: uma introdução. In: NUNES, L. R. O. P. *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Dunya, p. 01-14, 2003.

OMOTE, S. Comunicação e relações interpessoais. In: K. Carrara (org). *Educação, Universidade e Pesquisa*. Marília: Unesp-Marília-Publicações, São Paulo: Fapesp, p. 159-161, 2001.

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

REILY, L. Sistemas de Comunicação suplementar e alternativa. In: REILY, L. *Escola Inclusiva: Linguagem e mediação*. Campinas: Papyrus, p. 67-88, 2004. (Série Educação Especial).

RUBIN, K. H. Peer relationships and social skills in childhood: An international perspective. *Human Development*, 33 (4-5), p. 221-224, 1990.

SANTOS, V.R. *Fonoaudiologia e grupo*, 1993.. Dissertação de Mestrado, Pontífica Universidade Católica, São Paulo, 1993.

SEVILHA, E.A.M. Uma atuação fonoaudiológica com pacientes laringectomizados totais: O grupo da comunicação. In Lacerda, C. B. F, Panhoca, I.: *Tempo de Fonoaudiologia I*. Taubaté: Ed Cabral Univ. Taubaté, 1997.



SILVA, C. C. B. *Analisando habilidades envolvidas em brincadeiras grupais com crianças em idade escolar*, 1996. Dissertação de Mestrado- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

SORO-CAMATS, E. Uso de ajudas técnicas para a comunicação, o jogo, a mobilidade e o controle do meio: Uma abordagem habilitadora. In: Almirall, C.B; Soro-Camats, E; Bultó, C.R. *Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita*. Princípios teóricos e aplicações. São Paulo: Editora Santos, p.23-41, 2003.

SOUZA, K. M. P; NUNES, L. R. O. P. A comunicação Alternativa no contexto do ensino naturalístico. In: NUNES, L. R. O. P. *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Dunya, p.203-216, 2003.

STAMM, M. P. *Aventura dos bichos- Macaco*. Blumenau: Edições Sabida.

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

THIERS, V de O. *Sistemas computadorizados de avaliação psicométrica de habilidades escolásticas e de ensino de símbolos Bliss em paralisia cerebral*. 2000. Tese de Doutorado em Psicologia- Instituto de Psicologia de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

THOMAS, A; GRIMES, J. *Best Practices in School Psychology*. University Press of New England, London, 1992.

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

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

VON TETZCHNER, S. V; MARTINSEN, H. Words and strategies: Communicating with young children who use aided language. In: VON TETZCHNER, S.V; JENSEN, M.H. *Augmentative and Alternative communication: European perspectives*, London: Whurr, p. 65-88, 1996.



VON TETZCHNER, S. V; MARTINSEN, H. *Introdução à Comunicação Alternativa*. Portugal: Porto Editora, 2000.

VON TEZTCHNER, S. V. Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília. Mai-ago 2005. v. 11, n.2, p.151-184.

ZIMERMAN, D. E; OSÓRIO, L. *Como trabalhamos com grupos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ANEXO



ANEXO

OBJETIVO GERAL

Analisar as 100 melhores universidades entre as 1000 da América Latina, de acordo com a comunicação científica e tecnológica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar as 100 melhores universidades da América Latina.
2. Caracterizar as 100 melhores universidades e instituições de ensino superior da América Latina.

JUSTIFICATIVA

Este projeto tem como objetivo principal analisar as 100 melhores universidades da América Latina, de acordo com a comunicação científica e tecnológica. A justificativa para a realização deste projeto reside no fato de que, apesar de a América Latina possuir uma das maiores produções científicas e tecnológicas do mundo, ela não é devidamente reconhecida e valorizada. Portanto, este projeto visa contribuir para a melhoria da qualidade da educação superior e da pesquisa científica e tecnológica na América Latina, bem como para a promoção da inovação e do desenvolvimento econômico e social. O projeto também visa proporcionar informações valiosas para a tomada de decisões por parte dos gestores das instituições de ensino superior e dos órgãos governamentais, bem como para a sociedade em geral. O projeto será realizado em parceria com a comunidade acadêmica e científica da América Latina, bem como com a comunidade internacional.



Unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Fone: (0xx 14) 3402-1346

Fax: (0xx14) 3422-4797

www.marilia.unesp.br/cep

e-mail: cep@marilia.unesp.br

PARECER DO PROJETO Nº 428/2005

IDENTIFICAÇÃO

1. Título do Projeto: Análise das habilidades expressivas entre sujeitos não falantes
2. Pesquisador Responsável: Fabiana Sayuri-Sameshima
3. Instituição do Pesquisador: Unesp - Marília
4. Apresentação ao CEP: 21/01/2005
5. Apresentar relatório em: ao final do projeto

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Analisar as habilidades expressivas entre alunos não falantes usuários de recursos de comunicação alternativa e complementar

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar as formas de expressões dos alunos em atividades de grupos e;
2. Caracterizar os aspectos facilitadores e impeditivos para a interação entre os alunos.

SUMÁRIO DO PROJETO

Este estudo tem por objetivos analisar as habilidades expressivas entre alunos não falantes usuários de recursos de comunicação alternativa e complementar, identificar as formas de expressões dos alunos em atividades de grupos e caracterizar os aspectos facilitadores e impeditivos para a interação entre os alunos. Participarão da pesquisa alunos com severos distúrbios da comunicação oral sem déficits auditivos e visuais, com compreensão preservada que frequentam classe especial e/ou ensino regular e que utilizem recurso de comunicação alternativa e/ou complementar. Os materiais utilizados na pesquisa serão jogos e livros de história, sucata para construção de maquete, com o tema da história escolhida, filmadora Sony e recurso de comunicação alternativa e/ou complementar como pranchas temáticas, pastas, tabuleiro, fotos, figuras, objetos e escrita. Será realizada análise de conteúdo segundo BARDIN (1997).



COMENTÁRIOS DO RELATOR

O projeto está apresentado de forma clara e concisa e tem condições de ser executado no tempo previsto pelo pesquisador.

PARECER FINAL

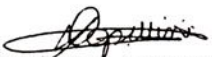
O CEP da FFC da UNESP após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 196/96 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa resolve aprovar o projeto de pesquisa supracitado.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

N.D.

DATA DA REUNIÃO

Homologado "Ad-referendum" do CEP da FFC UNESP em 01/02/2005.


DRA. SIMONE APARECIDA CAPELLINI
Presidente do CEP


PROF. DR. TULLO VIGEVANI
Diretor da FFC

APÊNDICE



APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa na Faculdade de Filosofia e Ciências / Campus Marília, intitulada **Análise das habilidades expressivas de um grupo de alunos não-falantes durante as atividades de jogos** e gostaríamos que participasse da mesma. Os objetivos desta são: Analisar as habilidades expressivas de um grupo de alunos não-falantes durante as atividades de jogos, identificar as formas de expressões dos alunos em situações de grupo e caracterizar os aspectos facilitadores e impeditivos para a interação entre os alunos

Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício no tratamento que estiver fazendo nesta universidade.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

- A) DESCREVER ETAPAS DA COLETA DE DADOS, DESTACANDO A DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS PARA FINS CIENTÍFICOS, COMO REVISTA, CONGRESSOS E USO DE IMAGEM COM A NÃO IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO (IDENTIDADE PRESERVADA).
- B) GARANTIR ATENDIMENTO PARA AS CRIANÇAS TRIADAS OU AVALIADAS QUE APRESENTAREM ALTERAÇÕES.

Eu, _____ portador do RG _____ responsável pelo(a) participante (comunidade) _____ autorizo a participar da pesquisa intitulada **Análise das habilidades expressivas de um grupo de alunos não-falantes durante as atividades de jogos** a ser realizada no Laboratório de Educação Especial Ernani Vidon – Unesp/Marília. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome da criança (comunidade): _____

Data: _____

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do (s) telefone (s) (14)97284617 falar com Fabiana Sayuri Sameshima ou 34135710 com a Profª e Drª Débora Deliberato, orientadora responsável pela pesquisa no programa de pós-graduação em educação/ unesp/ marília e discente do curso de mestrado.

Autorizo,

Data: ____/____/____

(Nome do responsável)

(Nome da criança)

Fabiana Sayuri Sameshima (pesquisadora)



