

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Filosofia e Ciências – *Campus* de Marília

KAREN REGIANE SORIANO

**EFEITOS DE HISTÓRIAS ADAPTADAS NA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS
ORAIS DE UMA CRIANÇA COM BAIXA VISÃO EM IDADE PRÉ-ESCOLAR**

MARÍLIA

2017

KAREN REGIANE SORIANO

**EFEITOS DE HISTÓRIAS ADAPTADAS NA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS ORAIS
DE UMA CRIANÇA COM BAIXA VISÃO EM IDADE PRÉ-ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – *Campus* de Marília, como requisito parcial para a 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 Jáima Pinheiro de Oliveira.

MARÍLIA

2017

Soriano, Karen Regiane.

S714e Efeitos de histórias adaptadas na produção de narrativas orais de uma criança com baixa visão em idade pré-escolar / Karen Regiane Soriano. – Marília, 2017.
158 f. ; 30 cm.

Orientador: Jáima Pinheiro de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017.

Bibliografia: f. 99-109

1. Educação especial. 2. Baixa visão. 3. Educação pré-escolar. 4. Arte de contar histórias. I. Título.

CDD 371.9

KAREN REGIANE SORIANO

**EFEITOS DE HISTÓRIAS ADAPTADAS NA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS ORAIS
DE UMA CRIANÇA COM BAIXA VISÃO EM IDADE PRÉ-ESCOLAR**

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

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

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____
Prof.^a Dr.^a Jáima Pinheiro de Oliveira – UNESP, Marília

2º Examinador: _____
Prof. Dr. Miguel Claudio Moriel Chacon – UNESP, Marília

3º Examinador: _____
Prof. Dr. Eder Pires de Camargo – UNESP, Ilha Solteira e UNESP, Bauru

Marília, 07 de Março de 2017.

*À minha família, em especial aos meus pais e
ao meu irmão, que sempre me respeitaram,
apoiaram e me incentivaram a ir mais longe.
Àqueles que acreditam na Educação e por ela
trabalham, mesmo nas adversidades.*

AGRADECIMENTOS

Sonho que se sonha só

É só um sonho que se sonha só

Mas sonho que se sonha junto é realidade.

(Raul Seixas)

Agradeço, sobretudo, a Deus, por me agraciar com o dom da vida e me permitir acordar todos os dias.

À Universidade Estadual Paulista (UNESP, *Campus* de Marília/SP) pela minha formação profissional e humana durante os últimos oito anos e aos funcionários sempre gentis e solícitos.

À minha querida orientadora, Jáima Pinheiro de Oliveira, que acreditou em mim mesmo sem me conhecer, que me apoiou incondicionalmente durante todo este processo e pacientemente me ensinou e me orientou. Pessoas como você me fazem acreditar que é possível ser íntegro, ético, respeitar e (con)viver neste mundo cada vez mais individualista e excludente. Muito obrigada por absolutamente tudo!

Aos participantes deste estudo, que aceitaram meu pedido e foram pacientes e acolhedores durante todo o período de coleta de dados.

Aos professores das bancas de qualificação e defesa, Dr. Miguel Claudio Moriel Chacon e Dr. Eder Pires de Camargo, por todo o carinho com meu trabalho, pela paciência na leitura e incontáveis contribuições.

Ao Grupo de Pesquisa *Deficiências Físicas e Sensoriais* (DefSen), pelas diversas discussões que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa e para minha constituição enquanto pessoa.

Ao designer Ângelo Papim, pelos novos desenhos das histórias e compreensão e atenção com todas as alterações solicitadas.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pela concessão da bolsa durante o ano de 2016.

Aos meus pais, Alexandre e Regina, que sempre acreditaram em mim e me proporcionaram meios para estudar e realizar meus sonhos, me incentivando a brincar de cientista, astrônoma, professora ou o que eu quisesse ser, sempre me dizendo palavras de apoio nos momentos difíceis.

Ao meu irmão, Gabriel, que dividiu comigo muito mais que a família, dividiu também as incertezas, as noites em claro, as páginas impressas, as aflições e as alegrias de todos esses anos e, em especial, durante o mestrado.

Aos meus avós, João e Sonia, que ficaram orgulhosos e felizes a cada conquista, espalhando sorrisos quando diziam a alguém que eu havia publicado um capítulo de livro, artigo em periódico ou trabalho em eventos e que também compreenderam toda a ausência, mesmo morando sob o mesmo teto.

Aos meus tios Andreia, Adriano, Fernanda, William e Alda e aos meus primos: Matheus, Rafael, Maria Eduarda, Maria Valentina, Alessandro, Andréia e Orlando, por me fazerem buscar ser exemplo para os mais novos, me dando motivos para melhorar e me dedicar cada vez mais e por todo o apoio, perto ou longe, para sempre querer ir além do que já tinha alcançado.

Ao Fábio que sempre acreditou em mim e no meu trabalho e que nunca me deixou desistir, que me apoiou, compreendeu, foi paciente e deu todo o suporte para que eu pudesse me dedicar ao estudo.

Aos amigos da vida toda, longe ou perto: Luciana e Glauco.

Aos presentes que a UNESP e, principalmente, o mestrado me deram: Ana Luísa, Ana Paula, Bruna Sasso, Camila, Fernanda Toledo, Flaviane, Gianluca, Iván, Jacqueline, Jacqueline Honda, José Luiz, Loiane, Maewa, Marcela, Simara e Vanessa. Conhecer vocês foi, realmente, um presente muito especial. A amizade e companheirismo de vocês foram essenciais durante este período e os carregarei para sempre comigo com muito carinho!

Meu muito obrigada a cada um de vocês. Sem vocês eu não seria nem a metade do que sou hoje. Vocês são especiais para mim!

Karen Regiane Soriano

Março de 2017

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes”.

(Paulo Freire)

RESUMO

Essa pesquisa abordou a temática das narrativas orais em crianças com baixa visão. Há controvérsias na literatura especializada sobre o desenvolvimento da linguagem oral na população com cegueira e baixa visão, ao mesmo tempo em que é enfática ao afirmar a importância dessa habilidade como forma principal de intercâmbio social e construção e apropriação de conhecimentos, nessa população. Nesse sentido, a possibilidade de aperfeiçoar as narrativas orais pode ser uma contribuição importante para o desenvolvimento de crianças com essas características. Temos como hipótese que esse aperfeiçoamento pode ocorrer a partir de estratégias metatextuais, como as propostas pelo PRONARRAR, associadas a adaptações (ampliações ou modificações com características viso-táteis) de histórias. Dentro desse contexto, o objetivo principal desse estudo foi verificar os efeitos do uso de histórias adaptadas, organizadas a partir de estratégias metatextuais, na construção de narrativas orais de uma criança com baixa visão, em idade pré-escolar. De modo específico, pretendeu-se: a) identificar, na concepção materna, as necessidades e potencialidades que poderiam ser contempladas na adaptação de materiais de leitura para uma criança com baixa visão; b) construir e avaliar, na perspectiva do usuário, propostas de adaptações para diferentes situações e; c) avaliar, em situações distintas, a estrutura de narrativas orais dessa criança, (re)produzidas: 1) a partir uma história com tema livre; 2) após a leitura de uma história infantil (com o livro e reduzida à quatro cenas adaptadas com características viso-táteis); e 3) a partir de histórias adaptadas do PRONARRAR (ampliadas e com características viso-táteis). De natureza descritiva, essa pesquisa foi desenvolvida em ambiente domiciliar. Num primeiro momento, foi realizada uma entrevista com a mãe da criança para levantar dados do perfil desta criança, com destaque para preferências de brincadeiras e brinquedos. Num segundo momento, foram elaboradas seleções, adaptações e avaliações das histórias selecionadas com base nos dados da entrevista. Por fim, foram realizadas avaliações das narrativas orais produzidas pela criança, nas três situações distintas. As entrevistas foram analisadas a partir de seu conteúdo temático, as adaptações por meio de uma escala desenvolvida especificamente para este fim e as narrativas por meio de instrumentos específicos apresentados pelo PRONARRAR. Os relatos da mãe forneceram indicadores para a seleção das histórias e dos materiais utilizados para as adaptações. As avaliações de propostas de adaptação indicaram uma preferência para os materiais com características viso-táteis e uma melhor elaboração de narrativas orais, quando foi utilizado o apoio de imagens adaptadas com características viso-táteis. Espera-se contribuir com os avanços em relação às investigações científicas dessa temática, destacando que, em virtude das características específicas de cada sujeito, não podemos tecer generalizações de nossos resultados. No entanto, podemos indicar aspectos importantes para o trabalho com este público, sobre tudo na Educação Infantil, levando em consideração características mais gerais tanto dos sujeitos com baixa visão quanto de crianças em idade pré-escolar.

Palavras-chave: Educação Especial. Baixa Visão. Recursos Pedagógicos. Narrativa Oral. PRONARRAR.

ABSTRACT

This research approached the theme of oral narratives in children with low vision. There is controversy in the literature on the development of oral language in the population with blindness and low vision, while it is at the same time emphatic in affirming the importance of this ability as the main form of social interchange and construction and appropriation of knowledge in this population. In this sense, the possibility of improving oral narratives can be an important contribution to the development of children with these characteristics. We have the hypothesis that this improvement can occur from metatextual strategies, such as those proposed by PRONARRAR, associated with adaptations (enlarged or modifications with visual-tactile characteristics) of stories. In this context, the main objective of this study was to verify the effects of using adapted stories, organized from metatextual strategies, in the construction of oral narratives of a child with low vision, in kindergarten age. In a specific way, it was intended to: a) identify, in the maternal conception, the needs and potentialities that could be contemplated in the adaptation of reading materials for a child with low vision; b) construct and evaluate, from the user's perspective, proposals for adaptations to different situations and; c) to evaluate, in different situations, the structure of oral narratives of this child, (re)produced: 1) from a story with a free theme; 2) after reading a children's story (with the book and reduced to four adapted scenes with visual-tactile characteristics); and 3) from adapted stories of PRONARRAR (enlarged and with visual-tactile characteristics). With a descriptive origin, this research was carried out in a home environment. At first, an interview was conducted with the child's mother to collect data on the child's profile, highlighting the child's preferences for games and toys. In a second moment, selections, adaptations and evaluations of the selected stories were elaborated based on the data of the interview. Finally, evaluations of the oral narratives produced by the child were carried out in these three different situations. The interviews were analyzed based on their thematic content, the adaptations through a scale developed specifically for this purpose and the narratives through specific instruments presented by PRONARRAR. The mother's reports provided indicators for selecting the stories and materials used for the adaptations. The evaluations of adaptation proposals indicated a preference for materials with visual-tactile characteristics and a better elaboration of oral narratives, when the support of adapted images with visual-tactile characteristics was used. It is hoped to contribute with the advances in relation to the scientific investigations of this subject, emphasizing that, due to the specific characteristics of each subject, we cannot make generalizations of our results. However, we can indicate important aspects to work with this audience, especially in Early Childhood Education, considering more general characteristics of both subjects with low vision as well as kindergarten age.

Keywords: Special Education. Low Vision. Pedagogical Resources. Oral Narrative. PRONARRAR.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cartões com <i>Smiles</i> utilizados na escala.....	42
Figura 2 – Índice de concordância (IC) entre juízes da entrevista.....	52
Figura 3 – Foto da adaptação com características viso-táteis do cenário da história “Adivinha quanto eu te amo”	67
Figura 4 – Foto da adaptação com características viso-táteis do objetivo da história “Adivinha quanto eu te amo”	67
Figura 5 – Foto da adaptação com características viso-táteis do enredo da história “Adivinha quanto eu te amo”	68
Figura 6 – Foto da adaptação com características viso-táteis da resolução da história “Adivinha quanto eu te amo”	68
Figura 7 – Foto da adaptação com características viso-táteis do cenário da história “A lição de Totó”	69
Figura 8 – Foto da adaptação com características viso-táteis do tema da história “A lição de Totó”	69
Figura 9 – Foto da adaptação com características viso-táteis do enredo da história “A lição de Totó”	69
Figura 10 – Foto da adaptação com características viso-táteis da resolução da história “A lição de Totó”	70
Figura 11 – Foto da adaptação com características viso-táteis do cenário da história “O macaco sapeca”	70
Figura 12 – Foto da adaptação com características viso-táteis do tema da história “O macaco sapeca”	71
Figura 13 – Foto da adaptação com características viso-táteis do enredo da história “O macaco sapeca”	71
Figura 14 – Foto da adaptação com características viso-táteis da resolução da história “O macaco sapeca”	71
Figura 15 – Foto da adaptação com características viso-táteis do cenário da história “O mistério do riacho”	72
Figura 16 – Foto da adaptação com características viso-táteis do tema da história “O mistério do riacho”	72
Figura 17 – Foto da adaptação com características viso-táteis do enredo da história “O mistério do riacho”	73

Figura 18 – Foto da adaptação com características viso-táteis da resolução da história “O mistério do riacho” 73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Protocolo para pontuação das histórias produzidas.....	44
Quadro 2 – Sinais utilizados para a transcrição da entrevista.....	45
Quadro 3 – Pontuação atribuída à escala de avaliação da adaptação.....	53
Quadro 4 – Sugestão para pontuação estabelecida para cada categoria de História.....	55
Quadro 5 – Avaliação da versão com o livro da história “Adivinha quanto eu te amo”.....	74
Quadro 6 – Avaliação da versão ampliada da história “A lição de Totó”.....	74
Quadro 7 – Avaliação da versão ampliada da história “O macaco sapeca”.....	75
Quadro 8 – Avaliação da versão ampliada da história “O mistério do riacho”.....	75
Quadro 9 – Avaliação da versão com características viso-táteis da história “Adivinha quanto eu te amo”.....	76
Quadro 10 – Avaliação da versão com características viso-táteis da história “A lição de Totó”.....	78
Quadro 11 – Avaliação da versão com características viso-táteis da história “O macaco sapeca”.....	79
Quadro 12 – Avaliação da versão com características viso-táteis da história “O mistério do riacho”.....	80
Quadro 13 – Pontuação de narrativa oral de uma história com tema livre.....	84
Quadro 14 – Pontuação de narrativa oral com a versão original (livro) da história “Adivinha quanto eu te amo”.....	85
Quadro 15 – Pontuação de narrativa oral com a versão adaptada com características viso-táteis da história “Adivinha quanto eu te amo”.....	86
Quadro 16 – Pontuação de narrativa oral com a versão ampliada da história “A lição de Totó”.....	87
Quadro 17 – Pontuação de narrativa oral com a versão ampliada da história “O macaco sapeca”.....	88
Quadro 18 – Pontuação de narrativa oral com a versão ampliada da história “O mistério do riacho”.....	88
Quadro 19 – Pontuação de narrativa oral com a versão adaptada com características viso-táteis da história “A lição de Totó”.....	89

Quadro 20 – Pontuação de narrativa oral com a versão adaptada com características viso-táteis da história “O macaco sapeca”	90
Quadro 21 – Pontuação de narrativa oral com a versão adaptada com características viso-táteis da história “O mistério do riacho”	91

ABREVIATURAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FFC	Faculdade de Filosofia e Ciências
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IC	Índice de Concordância
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	16
1 INTRODUÇÃO	19
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
2.1 Narrativas orais no contexto do desenvolvimento infantil	24
2.2 Narrativas orais no contexto da cegueira e baixa visão	29
3 OBJETIVOS	36
3.1 Objetivo Geral	36
3.2 Objetivos Específicos	36
4 MÉTODO.....	37
4.1 Aspectos éticos	37
4.2 Caracterização do estudo.....	37
4.3 Participantes.....	38
4.3.1 Critérios de seleção de participantes	38
4.3.2 Descrição dos participantes.....	38
4.4 Local.....	39
4.5 Equipamentos e materiais	39
4.6 Instrumentos.....	40
4.6.1 Roteiro de entrevista semiestruturada	40
4.6.2 Escala de avaliação das adaptações com características viso-táteis em relação às ampliações	41
4.6.3 Protocolo de avaliação das produções de narrativas orais	44
4.7 Procedimentos de coleta de dados.....	45
4.7.1 Entrevista semiestruturada	45
4.7.2 Seleção das histórias	46
4.7.3 Ampliação das histórias.....	47
4.7.4 Adaptação com características viso-táteis das histórias	48
4.7.5 Sessões de avaliação das adaptações com características viso-táteis em relação às ampliações	48
4.7.6 Sessões de avaliação das estruturas de narrativas orais	49
4.8 Procedimentos de análise de dados	51
4.8.1 Entrevista semiestruturada	51
4.8.2 Teste de materiais utilizados para as adaptações	52

4.8.3	Avaliação das ampliações e das adaptações com características viso-táteis ..	53
4.8.4	Avaliação das estruturas de narrativas orais	54
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	56
5.1	Indicativos para adaptação de materiais de leitura na concepção materna ..	56
5.2	Construção e avaliação das adaptações	66
5.2.1	Construção das adaptações	66
5.2.2	Avaliação das versões ampliadas.....	73
5.2.3	Avaliação das versões adaptadas com características viso-táteis	76
5.3	Avaliação da estrutura de narrativas orais da criança.....	83
5.3.1	Em situação de (re)conto de uma história com tema livre:.....	83
5.3.2	Em situação de (re)conto da história infantil	84
5.3.3	Em situação de produção a partir de histórias do PRONARRAR.....	86
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
	REFERÊNCIAS	99
	APÊNDICE A – Descrição de quadros e figuras	110
	APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para entrevista ..	137
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a pesquisa	140
	APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada	143
	APÊNDICE E – Escala de avaliação dos materiais utilizados nas sessões de avaliação das produções de narrativas orais de uma criança com baixa visão em idade pré-escolar	146
	ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)	148
	ANEXO B – Adaptação escrita da história “Adivinha quanto eu te amo”	151
	ANEXO C – História do PRONARRAR 1: “A lição de Totó”	153
	ANEXO D – História do PRONARRAR 2: “O macaco sapeca”	155
	ANEXO E – História do PRONARRAR 3: “O mistério do riacho”	157

APRESENTAÇÃO

Sim ou não? Dentro ou fora? Em cima ou embaixo? Viver ou morrer? Herói ou covarde? Lutar ou se entregar? Vou dizer novamente, até ter certeza que você está me ouvindo: a vida humana é feita de escolhas.

(Grey's Anatomy)

A vida humana nos coloca frente a desafios e bifurcações no caminho o tempo todo, não apenas pelas escolhas que podem excluir outras opções, mas por decisões que nos fazem querer ser diferentes, mudar completamente o rumo, mudanças que podem ou não ser refeitas futuramente.

Durante muito tempo pretendi ser pedagoga, era, além de um sonho de infância, uma espécie de meta a ser alcançada. No entanto, algumas escolhas adiaram essa meta por dois anos: preferi, naquele momento, seguir um caminho diferente e optei por um curso técnico na área administrativa, como forma de amadurecimento em relação à idade cronológica e intelectual.

Após concluir o Ensino Técnico, optei por retomar o caminho para alcançar a meta de ser pedagoga, fiz parte da terceira turma após as alterações na matriz curricular do curso e a extinção das habilitações que existiam no *Campus* de Marília, sendo este o mais bem avaliado em relação a essas habilitações.

Dos quatro anos do curso, trabalhei em tempo integral e em áreas distintas da formação por três deles, por pouco tempo frequentei um grupo de pesquisa e não realizei a Iniciação Científica ou mesmo a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que é optativa na matriz curricular do curso de pedagogia. Apesar disso, sempre busquei me dedicar às leituras conforme minhas possibilidades e concluir os trabalhos das disciplinas da melhor forma.

No último ano da graduação, quando é escolhido o aprofundamento cursado no último semestre do curso, optei por um caminho diferente do anterior (quando optei pela área administrativa), e nesta ocasião escolhi o aprofundamento em Educação Infantil, pois já havia cumprido os estágios na área que mais gostei dentre as propostas e a matriz curricular era mais atraente na época. Foram ótimos seis meses, nos quais comecei a pensar no que seria depois da conclusão do curso: iria

mudar o rumo novamente? Continuar trabalhando fora da área educacional? Uma coisa eu tinha certeza: não pretendia optar pela carreira acadêmica, mestrado e doutorado sequer eram possibilidades.

Ao concluir o curso como a 5ª melhor aluna entre os 81 que o finalizaram, optei por “respirar” por um tempo, mais precisamente por seis meses, até que surgiu a possibilidade de prestar o processo seletivo para o curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Especial, intitulado “*Formação de Professores em Educação Especial: apoio à escola inclusiva*”, no qual fui aprovada e então iniciei a relação com a deficiência visual, embora eu já tivesse tido contato com a adaptação de materiais para este público e me encantado com tal atividade.

Durante o curso, desenvolvi vários dos trabalhos das disciplinas voltados para a cegueira e a baixa visão e meu trabalho de conclusão de curso, em formato de artigo e intitulado “*O trabalho colaborativo entre o professor da sala regular e o professor especialista na educação infantil de crianças com deficiência visual: considerações sobre o que dizem algumas publicações e documentos do Ministério da Educação (MEC)*” também foi voltado para este público, inclusive tecendo uma relação com a Educação Infantil.

Todo esse percurso me levou a retornar em mais uma das escolhas que a vida nos proporciona: reconsiderei o ingresso na pós-graduação *Stricto Sensu* e, no meio do curso de especialização e ainda trabalhando em tempo integral, optei por prestar o processo seletivo para o mestrado, buscando textos voltados para a deficiência visual na Educação Infantil. Foi então que encontrei a dissertação intitulada “*Adaptação de livros de literatura infantil para alunos com deficiência visual*” (PRETO, 2009), que foi o texto que baseou o projeto inicial para o mestrado.

No momento da entrevista, tive a certeza absoluta que não tinha passado no processo seletivo, porém fui surpreendida com o resultado final e, em mais uma mudança no caminho trilhado, fui aprovada e optei por me dedicar em tempo integral ao mestrado, dando início à busca pela compensação de tudo o que não havia feito na formação inicial: trabalhei para submeter trabalhos a eventos científicos, pesquisei muitos termos que nunca tinha ouvido falar durante o curso de pedagogia, aprendi a fazer um projeto de pesquisa, como funcionam os sistemas de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e de outras agências, como é o percurso para a publicação de um livro e de um artigo científico, enfim, desde então tem sido um aprendizado diário, com várias dúvidas,

erros, acertos, pesquisas e aprendizagem com cada um dos passos desenvolvidos, sempre contando com a compreensão e experiência da minha orientadora e de colegas que passaram ou estão passando pelo mesmo processo.

Assim é a vida com seus caminhos: um aprendizado após o outro, algumas escolhas podem ser retomadas, outras não, mas desde que haja o aprendizado em cada uma delas, é um caminho que sempre vale a pena trilhar.

1 INTRODUÇÃO

Uma pesquisa é realizada a partir de algum questionamento ou algo que inquieta não apenas o pesquisador, mas também que englobe necessidades de investigação científica e que deixe em evidência a relevância social dessa pesquisa e, portanto, possíveis benefícios para o seu público-alvo.

A presente proposta é motivada pela necessidade de estudos relacionados a um dos aspectos que marca e fornece suporte para todo o desenvolvimento infantil: as narrativas orais. Neste trabalho, abordaremos essa temática com foco para a cegueira e baixa visão^{1,2}.

O Ensino Infantil passou a ser obrigatório somente com a Lei n. 12.796/13 (BRASIL, 2013) que altera a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) e que instituiu como obrigatória a matrícula e frequência de crianças entre os quatro e cinco anos de idade. Uma das metas do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n. 13.005 (BRASIL, 2014) é “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade [...]”.

Portanto, esta universalização pode ser considerada essencial para o ingresso da criança com cegueira ou baixa visão no Ensino Infantil e para seu aprendizado e desenvolvimento, pois é nesta etapa do ensino que as interações interpessoais, o respeito e a valorização do indivíduo pressupõem que essa criança receba constante estimulação de seus aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais, além do convívio com as diferenças e variadas formas de comunicação (verbal e não verbal) (BRASIL, 2013). No entanto, muitas crianças dessa faixa etária ainda estão fora da escola, principalmente aquelas públicos-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2015).

Dessa forma, independentemente da criança cega ou com baixa visão estar ou não matriculada na escola, um dos aspectos que merecem destaque é a

¹ Cegueira “é a perda total da visão, até a ausência de projeção de luz” e Baixa Visão “é a alteração da capacidade funcional da visão”, que pode ser decorrente de diversos fatores, como a redução do campo visual ou baixa acuidade visual significativa, por exemplo, e “que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo”. (BRASIL, 2006, p. 16).

² Optamos pela utilização dos termos “cegueira” e “baixa visão” sempre que nos referirmos às pessoas com algum déficit visual. De acordo com Omote (1994, p. 68) “a deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas”.

igualdade de condições e de disponibilidade de materiais para que ela aprenda e tenha o seu desenvolvimento pautado em alternativas mais relacionadas à oralidade, ao menos nesta faixa etária.

Em estudos recentes que discutem sobre especificidades das pessoas cegas ou com baixa visão, Masini (2013), aponta diversos aspectos relacionados ao que de fato é característica dessas pessoas e o que elas podem desenvolver sem nenhum problema, exceto que precisam de materiais específicos para uma melhor compreensão de mundo e desenvolvimento. Segundo a autora, enquanto o vidente se comunica e percebe o mundo através da visão, o não vidente estabelece outros sentidos para essa comunicação e percepção: o olfato, a audição, o senso sinestésico, o paladar e, no caso de pessoas com baixa visão, o resíduo visual (MASINI, 2013).

No entanto, devemos considerar que o que diferencia os sentidos entre os videntes e os não videntes é a ausência da visão, ou seja, há uma base comum dos sentidos entre os dois grupos que é muito importante para o desenvolvimento de materiais, tanto quanto as especificidades destacadas por Masini (2013).

Para o MEC (BRASIL, 2009) é essencial que a criança em idade pré-escolar realize exploração de objetos, tenha um deslocamento amplo em relação aos espaços que frequenta e, sobretudo, tenha direito à “manifestação simbólica (na oralidade, nos gestos, no faz de conta, na imitação, nas representações gráficas)”, esse direito às manifestações simbólicas próprias da faixa etária da criança são essenciais para o desenvolvimento de sua imaginação, de pensamentos complexos e de melhoria da linguagem oral.

Levando-se em consideração as definições de que a criança tem direito à manifestação simbólica³, podemos inferir que as histórias infantis (gênero textual narrativo) são essenciais neste processo. Além disso, as narrativas infantis têm se mostrado um importante instrumento para o trabalho pedagógico nesta etapa de ensino (BITAR, 2015; HUEARA et al., 2006; LAURENTINI, 2006; OLIVEIRA, 2010), colaborando para o desenvolvimento de habilidades orais e escritas, além de

³ Piaget (2014) define como manifestações das funções simbólicas para a faixa etária correspondente ao período sensório-motor (semelhante também ao da Educação Infantil), aquelas em que o indivíduo representa a diferença existente entre significante e significado, ou seja, quando é capaz de dar utilidade a um objeto, por exemplo, mesmo que esta não seja a finalidade adequada. É evidenciada, segundo Sasso (2016), por meio de cinco comportamentos: linguagem, jogo simbólico, imitação diferida, imagem mental e desenho.

propiciar uma possibilidade de complexidade de imaginação e de memória de eventos e fatos narrados (MUNIZ, 2004; REESE et al., 2010).

No que se refere às crianças cegas e com baixa visão, independentemente de estarem ou não matriculadas na Educação Infantil, devem ser respeitadas as suas habilidades (MASINI, 2013) e, portanto, garantir-lhes, também, o acesso às manifestações simbólicas. Outro fator importante para o processo de manifestações simbólicas deste público-alvo são as adaptações que se fazem necessárias, incluindo adaptações com características viso-táteis, de material didático-pedagógico, dentre outras que possam influenciar no processo de escolarização atual ou futuro dessas crianças.

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo verificar os efeitos de histórias adaptadas, organizadas a partir de estratégias metatextuais, na construção de narrativas orais de uma criança com baixa visão, em idade pré-escolar. E de forma específica, pretende-se: a) Identificar, na concepção da mãe, as necessidades e potencialidades que podem ser contempladas na adaptação de materiais de leitura para uma criança com baixa visão; b) Construir e avaliar, na perspectiva do usuário, propostas de adaptações em diferentes situações: 1) adaptação com características viso-táteis de uma história infantil; 2) adaptações (ampliadas e com características viso-táteis) de três narrativas de um programa construído a partir de elementos metatextuais, levando em consideração o perfil dessa criança e três níveis de dificuldade das histórias (fácil, intermediário e difícil); e c) Avaliar, em situações distintas, a estrutura de narrativas orais dessa criança, (re)produzidas: 1) a partir uma história com tema livre; 2) após a leitura de uma história infantil com o livro e posteriormente reduzida à quatro cenas; 3) a partir de histórias adaptadas de um programa metatextual (ampliadas e com características viso-táteis).

A estrutura dessa dissertação foi construída, da seguinte forma: abordaremos inicialmente as narrativas orais no contexto do desenvolvimento infantil, com foco para pesquisas desenvolvidas com a faixa etária dos quatro aos cinco anos, tanto na literatura nacional quanto internacional, destacando aspectos relacionados à importância da utilização deste gênero para o desenvolvimento infantil. Nesse primeiro momento, são citados, ainda, aspectos essenciais sobre o conhecimento

metatextual⁴, habilidade metalinguística (GOMBERT, 1992; GOMBERT, 2013) que pode fornecer suportes essenciais para a apropriação de qualquer gênero textual. Em nosso caso, daremos foco para o gênero textual narrativo, discorrendo sobre um instrumento desenvolvido por Oliveira e Braga (2012), com base em estudos anteriores que enfatizaram a utilização de imagens e/ou figuras para auxiliar no processo de construção de narrativas (orais e escritas).

Ainda neste primeiro momento, abordaremos também as narrativas orais no contexto da cegueira e da baixa visão, com foco mais específico para pesquisas nacionais e internacionais que objetivaram estudar a utilização de histórias para o público com baixa visão, além de outras que indicam materiais que podem ser utilizados com esta população. Com isso, surgem alguns questionamentos, principalmente quanto ao efeito que adaptações de histórias podem ter sobre o desenvolvimento da estrutura de narrativas orais em crianças com baixa visão em idade pré-escolar. Como essa estrutura se apresenta em diferentes situações de produção? Poderiam, então, adaptações de histórias do PRONARRAR (OLIVEIRA; BRAGA, 2012) colaborar, também, para o aperfeiçoamento de narrativas orais de crianças com baixa visão dessa faixa etária?

Logo depois, apresentaremos os objetivos deste estudo, tanto gerais quanto específicos e, em seguida, os aspectos metodológicos envolvidos neste estudo, desde os critérios éticos, até o desenvolvimento de instrumentos específicos, testes de materiais e procedimentos de coleta e de análise dos dados obtidos por meio de entrevista, anotações de campo, filmagens e utilização de uma escala e de um protocolo.

Em seguida, apresentaremos os resultados obtidos neste estudo e algumas discussões pertinentes de acordo com os dados de cada uma das etapas: entrevista, seleção e adaptações das histórias, avaliação dessas adaptações e, finalmente, as narrativas orais em cada situação proposta.

Por fim, apresentaremos algumas considerações finais acerca deste estudo com base nos resultados e discussões realizadas anteriormente e com possibilidades para novos estudos sobre a temática.

⁴ Trata-se da habilidade de refletir sobre a estrutura e a organização de um texto, levando-se em consideração as práticas e a presença dos gêneros textuais na vida de um sujeito. Portanto, é uma habilidade que possibilitará ao sujeito tratar o texto como objeto de análise, focando de modo predominante a sua estrutura e organização (FERREIRA; SPINILLO, 2003; MUSSINI, 2006), sem perder de vista, também, o seu uso.

Ressaltamos que procuramos suprimir o uso de quadros e tabelas no decorrer do texto, deixando apenas aqueles essenciais à sua compreensão. Ressaltamos, ainda, que todas as figuras e quadros utilizados foram descritos e encontram-se no Apêndice A.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A revisão teórica foi dividida segundo dois contextos das narrativas orais: o desenvolvimento infantil e a cegueira e a baixa visão. Primeiro, trataremos das narrativas orais no contexto do desenvolvimento infantil e, em seguida, das narrativas orais no contexto deste público-alvo.

2.1 Narrativas orais no contexto do desenvolvimento infantil

Produzir narrativas, sejam elas orais ou escritas, envolve conhecimentos linguísticos e cognitivos (BITAR, 2015). Por isso, existem diferentes formas de abordar esse desenvolvimento na literatura especializada (OLIVEIRA et al., 2013). Por outro lado, os estudiosos dessa temática concordam que há um ponto importante em comum: a interação.

Em uma revisão de literatura sobre narrativas orais infantis, com foco voltado para o desenvolvimento linguístico, Oliveira et al. (2013) concluíram que no período considerado (entre 2007 e 2011) foram produzidos poucos estudos. Além disso, as autoras confirmaram que a grande maioria destas pesquisas “situa-se em estudos psicolinguísticos, que levam em consideração, fundamentalmente, aspectos cognitivos e linguísticos no processo de desenvolvimento da habilidade narrativa” (p. 212). As autoras verificaram ainda que grande parte dessas pesquisas foi realizada com crianças que possuíam algum tipo de alteração em seu desenvolvimento linguístico, ou seja: não é valorizado o desenvolvimento típico dessa habilidade. Por fim, as autoras consideraram também que a produção de conhecimento relacionada a essa temática exige esforços voltados para intervenções e para a descrição do processo de desenvolvimento de narrativas em crianças com desenvolvimento típico de linguagem (OLIVEIRA et al., 2013).

Um dos estudos encontrados por Oliveira et al. (2013) foi o de Smith, Bordini e Sperb (2009), que tiveram como objetivo investigar os contextos e a interlocução na construção de narrativas por crianças na Educação Infantil. As autoras compartilham das definições de Brockmeier e Harré (2003), em que defendem que as narrativas se organizam temporalmente. Fizeram parte deste estudo quatorze crianças entre cinco e seis anos de idade⁵, o professor titular e outros professores de

⁵ Essa faixa etária corresponde atualmente ao primeiro ano do Ensino Fundamental.

algumas atividades específicas. Utilizando-se da observação-participante, as pesquisadoras registraram os dados durante 18 sessões, ora com o uso de filmagens, ora com o uso de diário de campo.

As narrativas foram classificadas em dois grupos, de acordo com a estrutura existente em cada uma delas: as que continham três elementos estruturais (orientação, complicação e resolução) foram classificadas como narrativas completas e as que continham apenas dois destes elementos foram classificadas como narrativas incompletas. As situações em que as narrativas eram construídas também foram analisadas, classificando-se como narrativas intraconversacionais, quando as situações de linguagem oral não eram o foco do trabalho pedagógico, e narrativas eliciadas, quando em situações específicas de linguagem oral. Outro aspecto analisado pelas autoras foram as intervenções pedagógicas realizadas durante estes momentos.

Os resultados encontrados nesta pesquisa indicaram que a maioria das narrativas era realizada em situações intraconversacionais, porém com mais conteúdos ficcionais do que em situações eliciadas pelo professor, quando havia mais abordagem de experiências pessoais. No entanto, ambas as narrativas apresentaram fala descontextualizada, sendo necessárias intervenções pedagógicas para que os temas fossem retomados.

Outro estudo apresentado por Oliveira et al. (2013) foi o de Dadalto e Goldfeld (2009), no qual as autoras abordaram as características comuns encontradas em narrativas orais de crianças em fase de pré-alfabetização, com o objetivo de analisar aspectos constitutivos de histórias e relatos em crianças de 5 e 6 anos, especificamente que não apresentassem queixa familiar ou escolar relativas ao desenvolvimento. As pesquisadoras solicitaram aos participantes que narrassem a história "*A Chapeuzinho Vermelho*", por tratar-se de uma história muito presente no cotidiano infantil, e um relato pessoal. Após o registro destas duas situações, os dados foram analisados levando-se em consideração a presença de elementos constitutivos das narrativas e repetição de palavras de ligação entre um evento e outro.

Os resultados apontaram que cerca de 82% das crianças participantes dominavam a estrutura narrativa e que poucas intervenções foram necessárias para a sua construção, como por exemplo, as perguntas "onde?", "quem?", entre outras.

Sem dúvida, narrar eventos indica muito a respeito das capacidades que a criança apresenta para dominar a linguagem oral. A habilidade de colocar em sequência adequada palavras e percepções de eventos temporais, explorando o relato de suas próprias experiências, chama a atenção ao longo de todo o desenvolvimento infantil (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003; SHIRO, 2003). À medida que essa experiência é ampliada, a capacidade de criar e recontar as histórias também se amplia e auxilia em importantes fases do desenvolvimento, com destaque para o processo de alfabetização (OLIVEIRA et al., 2014; OLIVEIRA, 2010; OLIVEIRA; BRAGA, 2012).

O gênero de histórias, ou narrativo, tornou-se foco dessa pesquisa em razão de sua frequência nas mais diversas atividades e estratégias de ensino, seja em programas específicos de suporte para a alfabetização (OLIVEIRA; BRAGA, 2012), ou em programas educacionais, de modo geral (DELIBERATO, 2013). Além disso, trata-se de um gênero comum e com uma frequência muito natural na infância (KOCH; ELIAS, 2010).

Reportando-nos à definição e à estrutura das histórias, elas podem ter origem nos modelos que especificam seus elementos constitutivos, sua organização, convenções e construções linguísticas típicas. Morrow (1996) apresenta um modelo de estrutura constituído de cinco categorias, a saber: *a) cenário*: enunciados que descrevem os contextos físico e social, nos quais a história se desenvolve; *b) tema*: evento inicial que leva o personagem principal a reagir, normalmente para solucionar um problema que surge; *c) enredo*: eventos ou tentativas nos quais o personagem principal se engaja, para atingir o objetivo ou a solução do problema; *d) resolução*: atendimento do objetivo ou a solução do problema; e *e) sequência*: analisa a ordem apresentada pelos elementos anteriores.

Colomer (2003) cita quatro tipos possíveis dessa estrutura:

- a) O modelo clássico do herói, que caracteriza um tipo de narrativa regida por uma relação causal e hierarquizada entre os acontecimentos e característica, por exemplo, dos contos populares.
- b) A viagem realizada através de mundos extraordinários na narrativa fantástica, ou no mundo real da descrição de um personagem que viaja, física ou emocionalmente, de seu lar originário a outro novo. Neste modelo combinam-se relações episódicas e progressivas entre os acontecimentos.
- c) O modelo de problema-solução, caracterizado pela presença de um perigo pessoal para o protagonista, a formulação de um plano de sobrevivência, a implementação do plano e a resolução da situação de perigo.

d) As aventuras cotidianas nas quais se produz uma estrutura episódica sem progressão dos acontecimentos em direção a um único clímax. (COLOMER, 2003, p.187, *grifo nosso*).

A terceira estrutura de Colomer (2003) é a mesma apresentada por um programa de intervenção metatextual, chamado PRONARRAR (OLIVEIRA; BRAGA, 2012) que foi desenvolvido com base nos estudos de Lins e Silva e Spinillo (2000), Spinillo (2001) e Ferreira e Spinillo (2003). Trata-se de um programa voltado à produção de histórias, cujo objetivo central é melhorar a estrutura dessa produção, seja ela oral ou escrita. Seu procedimento geral consiste na solicitação, ao sujeito, de uma sequência de quatro gravuras disponibilizadas de maneira aleatória. Posteriormente, solicita-se a descrição oral dessa história, a partir de cada um de seus elementos (cenário, tema, enredo e resolução), representados nessas gravuras dispostas em sequência. Após a descrição de cada gravura, a história é finalizada, com instruções específicas para correções, bem como, complementações. Essa produção é feita de maneira oral e escrita, a depender da idade e das habilidades da criança. Esse programa, testado em diferentes populações, tem demonstrado eficácia no aperfeiçoamento da estrutura de narrativas orais e escritas e o apoio de imagens tem sido apontado como um importante diferencial (MATA; SORIANO; OLIVEIRA, 2015; OLIVEIRA, 2014; ZABOROSKI, 2014).

Reese et al. (2010) desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de investigar a relação entre as narrativas orais e as habilidades de leitura durante os três primeiros anos de escolarização. O estudo foi dividido em duas etapas: a primeira foi desenvolvida com 61 crianças com apenas um ano de escolarização e, ao final do segundo ano de escolarização desses participantes, foi desenvolvida a segunda etapa, desta vez com 39 crianças participantes do primeiro estudo, sendo que ambas foram avaliadas com base na qualidade de recontos e memória da narrativa no momento da avaliação.

Focaremos, neste momento, no primeiro estudo, no qual a média de idade das crianças tanto do gênero feminino quanto masculino foi de 73 meses, o correspondente a pouco mais de seis anos, e os autores lançaram mão de um questionário para as mães como parte de outro estudo, além de avaliar as narrativas orais seguindo critérios estabelecidos por uma pesquisa anterior desenvolvida especialmente para utilização na Nova Zelândia, por tratar-se de uma história clássica daquele país. Após a leitura do livro para as crianças, o pesquisador

solicitava à criança que lhe contasse tudo o que se lembrasse sobre a história, incluindo os personagens, o problema a ser resolvido e as complicações que fossem surgindo no decorrer da narrativa. Caso a criança não se lembrasse da história, o pesquisador complementava com pequenos “auxílios”, com o próximo acontecimento da história, entre outros. Seguido deste primeiro procedimento, os pesquisadores utilizaram um *check list* desenvolvido com o objetivo de identificar quais as “partes” da história eram contempladas pela narrativa dos participantes, sendo possível uma pontuação máxima de 60 pontos para este *check list*. Os resultados mostraram que para as crianças com um ano de escolarização não havia correlação indicativa entre as habilidades narrativas e as habilidades de leitura.

Outro estudo da literatura internacional que aborda a temática de narrativas orais no contexto do desenvolvimento infantil é o de Bajaj (2007), que desenvolveu um estudo com 44 crianças, com idade entre cinco e oito anos, sendo 22 delas com gagueira e 22 sem nenhum comprometimento na fala. Os participantes foram divididos em dois grupos, de acordo com a faixa etária e sua equivalência escolar.

O pesquisador lançou mão da utilização de um livro apenas com figuras para avaliar as narrativas de crianças com e sem gagueira. O procedimento adotado foi o de fornecer uma “história modelo” a partir das cinco primeiras páginas do livro e, em seguida, solicitar à criança que contasse a história de acordo com as figuras, conforme cada página, criando uma sequência com a cena anterior. Quando os participantes formulavam uma frase limitada sobre a história, o pesquisador realizava algumas intervenções, como “me fale mais sobre isso”, ou “e o que será que aconteceu depois?”, a fim de encorajar a continuidade e a riqueza de detalhes da narrativa.

Neste estudo, todas as 44 histórias foram transcritas omitindo-se qualquer indício de gagueira e posteriormente as transcrições foram enumeradas para que não fosse possível identificar a que grupo cada participante pertencia. Os resultados indicaram que os grupos não apresentaram diferenças significantes em qualquer dos níveis de ensino, embora os resultados de crianças com gagueira no jardim de infância (correspondente à Educação Infantil) tenham sido inferiores ao de crianças sem gagueira da mesma faixa etária (BAJAJ, 2007).

2.2 Narrativas orais no contexto da cegueira e baixa visão

Especificamente em relação aos sujeitos cegos ou com baixa visão, as habilidades narrativas também passam a ser um ponto crucial, pois alguns autores chamam a atenção para a função primordial exercida pela linguagem oral no desenvolvimento cognitivo destes sujeitos, durante as brincadeiras simbólicas (SILVEIRA; LOGUÉRCIO; SPERB, 2000) e durante todo o seu desenvolvimento, tendo em vista que o uso da linguagem oral é uma das formas de superar as consequências da cegueira ou baixa visão e também funciona como seu principal intercâmbio social para perceber o mundo e regular as suas ações (BISHOP, 2006; OCHAITA; ROSA, 2004; VIGOSTKY, 1997; WARREN, 1994).

De forma geral, os materiais voltados para o desenvolvimento infantil favorecem os sujeitos com desenvolvimento típico, aqueles que não estão contemplados como públicos-alvo da Educação Especial, o que, segundo Omote (1994), está relacionado com a maneira como os atributos diferenciais destes sujeitos são vistos pela audiência.

Alguns estudos sugerem que a criança cega ou com baixa visão é particularmente vulnerável no domínio social, comunicativo e de adaptação comportamental. Vejamos alguns deles.

Profeta (2007) destacou que problemas como o socioeconômico e o descaso com a escolarização das pessoas cegas ou com baixa visão, além da resistência das famílias e a própria desinformação, acabam por dar ênfase à deficiência e não às possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem desse público-alvo, podendo acarretar diversas dificuldades em processos comuns àqueles com desenvolvimento típico.

Costa e Del Prette (2012), em uma revisão de literatura, apontaram estudos que indicaram que as crianças cegas ou com baixa visão possuem menor interação social. Em uma pesquisa com duas irmãs gêmeas, sendo uma cega e outra com desenvolvimento típico, os autores lançaram mão de um protocolo para identificar o repertório de habilidades sociais em situações livres. Os resultados do estudo apontaram diferenças significativas no repertório dessas duas crianças, mesmo com a convivência familiar constante, o que poderia ser um fator a ser considerado além da deficiência. Este estudo é corroborado por Tadic, Pring e Dale (2010) que

investigaram se a linguagem e a comunicação social apresentam alguma alteração em crianças com cegueira ou baixa visão congênita em idade escolar.

Uma pesquisa realizada por Schermann (2001) apontou diferenças significativas de comportamento em crianças com alterações no desenvolvimento, principalmente no que diz respeito a um baixo senso de responsividade por parte da mesma, dificultando a interação e mesmo a intervenção do adulto em relação aos comportamentos desta criança.

Especificamente na área da linguagem, Silveira, Loguércio e Sperb (2000) verificaram que a estruturação da brincadeira envolvendo crianças cegas foi sustentada pela linguagem oral, em diálogos envolvendo falas e solicitações dessas crianças, assim como comentários e incentivos dos adultos. Portanto, para os sujeitos cegos a estrutura linguística parece ter uma exigência maior em razão de ela ser a base para interações e brincadeiras. Por isso, na fase pré-escolar, é de extrema importância que sejam promovidas atividades que melhorem tal estrutura, fornecendo também um apoio em relação ao processo de alfabetização dessa criança.

De modo geral, Ochaita e Rosa (2004) asseguram que o desenvolvimento da linguagem e a formação de conceitos parecem depender da mediação de adultos e da interação eficaz dentro de um grupo. Além disso, a qualidade dessa mediação, sem dúvida, está relacionada também aos recursos pedagógicos disponíveis (NUERNBERG, 2010; PRETO, 2009; RAMOS; NUNES, 2013).

Em uma pesquisa recente, que buscou mapear as produções sobre cegueira e baixa visão no período de 2008 a 2014 em periódicos de Educação Especial, Soriano et al. (2015) evidenciaram que poucos artigos científicos têm sido publicados sobre o desenvolvimento de crianças com cegas ou com baixa visão, principalmente no que diz respeito à Educação Infantil. Além disso, nenhuma dessas publicações tem trabalhado com as narrativas orais desse público, evidenciando um importante tema a ser estudado e discutido (SORIANO et al., 2015).

Adicionalmente, levando em consideração que a habilidade de narrar, assim como todos os aspectos relacionados à linguagem, envolve elementos interacionais, sem dúvida um dos fatores importantes nesse processo é a mediação. Além disso, a qualidade dessa mediação, sem dúvida, está relacionada também aos recursos e estratégias disponíveis (NUERNBERG, 2010; OLIVEIRA; MIURA, 2015; PRETO, 2009).

Não podemos considerar a visão o único dos sentidos de que dispomos e, por isso, devemos nos atentar a outros fatores como a audição e o tato que podem ser contemplados e trabalhados de diversas maneiras com a faixa etária em questão e que possibilitam à criança cega e com baixa visão ampliar as possibilidades de conhecer o mundo através de outros sentidos. Porém, embora outros sentidos sejam essenciais, é preciso ter clareza de que nenhum deles substitui a visão e que em alguns momentos devemos ter uma atenção especial com a ausência ou redução desse sentido para que não ocorram alterações posteriores no desenvolvimento dessa criança (OLIVEIRA, 2004; OLIVEIRA; BRAGA; SILVA, 2000).

Especificamente sobre a avaliação do desenvolvimento da linguagem de crianças cegas e com baixa visão, não dispomos de instrumentos, no Brasil (OLIVEIRA; BRAGA, 2013). A literatura nacional não indica estudos que relatam a utilização de instrumentos standardizados para a avaliação da linguagem em crianças cegas ou com baixa visão no país. Isso, por sua vez, implica fragilidades nos instrumentos utilizados, em razão de serem inadequados para essa população, especialmente aqueles que abusam de aspectos visuais, já que a grande parte da avaliação de vocabulário, por exemplo, solicita à criança nomeação de figuras, como é o caso do *Peabody Picture Vocabulary Test* (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 1997; DUNN; DUNN, 1981), do ABFW, um Teste de Linguagem Infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática (ANDRADE et al., 2000) e do *Language Development Survey* (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 1997; RESCORLA; MIRAK; SINGH, 2000).

Este contexto indica uma importante atenção, em relação às práticas de avaliação e de intervenção junto às crianças cegas e com baixa visão (LAPLANE; BATISTA, 2008; BRUNO, 2009). Indica, também, a necessidade de se aprofundar formas e instrumentos de avaliação voltados a esse público-alvo da Educação Especial, principalmente, nos primeiros anos de vida e na etapa da Educação Infantil.

Neste sentido, as imagens utilizadas para se trabalhar a construção de narrativas com crianças com problemas específicos de linguagem (BAJAJ, 2007; LEONARD et al., 1983; PERCE; JAMES; McCORMACK, 2010) ou no processo de escolarização (BITAR, 2015; OLIVEIRA; BRAGA, 2012) também se apresentam como uma possibilidade para o público cego ou com baixa visão, desde que

adotadas medidas para a adaptação e adequação dos materiais utilizados para o desenvolvimento deste trabalho.

Desta forma, o programa de intervenção metatextual – PRONARRAR, desenvolvido por Oliveira e Braga (2012), se apresenta como importante instrumento também em pesquisas com crianças cegas ou com baixa visão na Educação Infantil, contemplando um suporte para a construção de narrativas deste público-alvo, com o auxílio de indicações específicas de intervenções e histórias de diferentes níveis de dificuldade desenvolvidas para o trabalho com diversos níveis de desenvolvimento e de faixa etária.

Para trabalhar com este programa com o público-alvo em questão, no entanto, é necessário adaptar as histórias, de modo a produzi-las de acordo com as necessidades e potencialidades da criança cega ou com baixa visão. Muitos estudos já indicaram que o diferencial na educação deste público está nos recursos a serem utilizados por eles (BRUNO, 2005; MASINI, 2007; MASINI, 2013; OLIVEIRA; MIURA, 2015; PRETO, 2009; PROFETA, 2007; SANTOS; ALMEIDA, 2014).

Rodrigues (2006) ao discutir o conceito de atividade motora adaptada, define adaptação como:

Adequar a exigência da tarefa ao nível de desempenho do executante. Cada vez que se altera a exigência e as condições de desempenho de uma atividade de forma que um dado executante possa realizá-la ou envolver-se num processo de aprendizagem que está sendo adaptada. Tornar uma atividade mais exigente em termos perceptivos, tomada de decisão, desempenho motor ou elaboração cognitiva é também adaptar [...] é o processo de identificação e intervenção sobre variáveis da atividade (executante, tarefa e envolvimento) de forma a tornarem-na mais complexa ou mais simples para ajustarem ao nível de desempenho e desenvolvimento do aprendiz e aos objetivos desejados. (p. 41).

Diante desta definição, neste estudo optamos pela utilização do termo “adaptação” sempre que nos referirmos à versão ampliada (visual) e à versão com características viso-táteis de forma geral. No entanto, quando nos referirmos isoladamente a uma delas, optamos pela utilização dos termos “ampliada” ou “com características viso-táteis”.

Buscando identificar essas necessidades e potencialidades, consideramos a família como uma importante fonte de dados para identificação e caracterização desses itens, visto que é ela que pode apontar o que a criança já conhece e como explora o ambiente e as coisas novas ao seu redor (BRUNO, 2005; CHACON; DEFENDI; FELIPPE, 2007; MASINI, 2013).

Diante do exposto, hipotetizamos que as histórias do PRONARRAR (OLIVEIRA; BRAGA, 2012) podem ser adaptadas de maneira a contemplar as necessidades e potencialidades da criança cega ou com baixa visão em idade pré-escolar para uma possível melhora na estrutura de sua produção de narrativas orais, uma vez que elas se constituem como um recurso que converte figuras impressas em imagens bi ou tridimensionais, possibilitando, através de diversos materiais, uma riqueza tátil e até mesmo olfativa e cinestésica da história.

Sobre isso, Nuernberg (2010) nos alerta para a importância de variabilidade na construção de ilustrações táteis, colocando como uma tentativa até mesmo de garantir a acessibilidade o uso de ilustrações táteis bidimensionais, levando em consideração as diferenças existentes entre o visual e o tátil. O autor discute sobre cuidados que devemos ter com essas representações táteis em livros, não as reduzindo a meros contornos de figuras ou facilitação de reconhecimento da imagem, mas também utilizando as representações bidimensionais de forma a texturizar o que é mais relevante naquela imagem, sempre levando em consideração que o que representa um aspecto tátil para uma pessoa, pode não representar para outra, já que temos as particularidades e individualidades envolvidas neste processo. Como sugestão, o autor propõe o envolvimento de pessoas cegas capacitadas na construção dessas ilustrações e dos demais recursos e adaptações pedagógicas voltadas aos alunos cegos ou com baixa visão.

Sobre a importância do livro e de histórias para crianças cegas, Preto (2009) nos diz que:

A criança cega não se apropria das informações da mesma forma que uma criança vidente. Ela tenta compensar sua deficiência utilizando os outros sentidos e a linguagem oral. Como ela não consegue fazer uma leitura visual das imagens, é possível proporcionar uma leitura tátil, auditiva e até mesmo olfativa do livro, de modo que ela também consiga decodificar um texto através dos outros sentidos, mesmo que não saiba ler. (p. 20).

É importante ressaltar que a visão não será compensada pelos demais sentidos, a leitura das imagens por meio das adaptações pode auxiliar a criança cega ou com baixa visão a construir significados, mas não serão necessariamente os mesmos significados construídos pelos videntes.

Dentro desse contexto, sabemos que o uso de recursos e estratégias alternativas de ensino pode proporcionar acesso aos conteúdos curriculares no processo de ensino-aprendizagem para todos os alunos, sejam estes ou não

públicos-alvo da Educação Especial. No entanto, o objetivo primordial deve ser sempre o de facilitar este acesso e o trabalho pedagógico de professores de classes regulares, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico em ambientes escolares inclusivos.

Leyva et al. (2013), em um estudo que abordou a estimulação precoce em crianças com baixa visão em Havana (Cuba), defendeu que o uso de jogos, assim como a música, artes e expressões corporais como um todo, favorecem o desenvolvimento da criatividade e auxiliam no processo de escolarização. A pesquisa citou alguns programas de estímulo visual que consistem em figuras e formas para a utilização com crianças na faixa etária até os seis anos, bem como indicou o estudo de Barraga (2010), intitulado “*Mira y pensa*”, que consiste em um programa voltado para crianças com baixa visão entre os cinco e onze anos de idade, com o objetivo de estimular a utilização da visão residual por meio de uma série de tarefas visuais adaptadas às suas experiências anteriores.

Os pesquisadores fazem ainda uma comparação entre o sistema educacional de Cuba e de outros países como Brasil, Argentina e Espanha, no que consiste à educação de crianças até os seis anos de idade, ressaltando que nestes países o público-alvo da Educação Especial frequenta o ensino comum, enquanto em Cuba frequenta escolas especiais ou voltadas especificamente para esta faixa etária, com condições de proporcionar uma formação integral desde os primeiros anos de vida. Há ainda que se destacar, segundo os pesquisadores, que todos os hospitais do país oferecem atendimento à população, dedicando atenção aos deficientes visuais, somando-se a isto “la formación continua de promotores de salud encargados de la estimulación en los centros de recursos y otras instituciones y maestros de apoyo” (LEYVA et al., 2013, p. 666).

Nesse sentido, permanecem sem consenso os resultados de investigações sobre o desenvolvimento linguístico das crianças cegas ou com baixa visão. E nesse contexto, sem dúvida, as narrativas orais também são foco, seja pelo desenvolvimento espontâneo da linguagem oral, seja pelos suportes existentes para melhorar esse desenvolvimento que, em sua maioria, se trata de materiais que usam imagens.

Diante do exposto, surgem questionamentos quanto ao efeito que adaptações de histórias podem ter sobre o desenvolvimento da estrutura de narrativas orais em crianças com baixa visão em idade pré-escolar. Como essa estrutura se apresenta

em diferentes situações de produção? Poderiam, então, adaptações de histórias do PRONARRAR colaborar para o aperfeiçoamento de narrativas orais de crianças com baixa visão dessa faixa etária?

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Verificar os efeitos de histórias adaptadas, organizadas a partir de estratégias metatextuais, na construção de narrativas orais de uma criança com baixa visão, em idade pré-escolar.

3.2 Objetivos Específicos

- a) Identificar, na concepção da mãe, as necessidades e potencialidades que podem ser contempladas na adaptação de materiais de leitura para uma criança com baixa visão;
- b) Construir e avaliar, na perspectiva do usuário, propostas de adaptações em diferentes situações: 1) adaptação com características viso-táteis de uma história infantil; 2) adaptações (ampliadas e com características viso-táteis) de três narrativas de um programa construído a partir de elementos metatextuais, levando em consideração o perfil dessa criança e três níveis de dificuldade das histórias (fácil, intermediário e difícil);
- c) Avaliar, em situações distintas, a estrutura de narrativas orais dessa criança, (re)produzidas: 1) a partir uma história com tema livre; 2) após a leitura de uma história infantil com o livro e posteriormente reduzida à quatro cenas; 3) a partir de histórias adaptadas de um programa metatextual (ampliadas e com características viso-táteis).

4 MÉTODO

4.1 Aspectos éticos

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), UNESP, *Campus* de Marília, SP, sob o nº 49583715.4.0000.5406, cujo parecer nº 1.268.664 é datado de 08 de outubro de 2015 (Anexo A).

Ainda seguindo critérios éticos, foi realizada a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndices B e C). Após a autorização de um dos responsáveis, foi solicitado à criança o seu assentimento oral para a sua participação na pesquisa, sem o qual não seria dado prosseguimento ao estudo.

4.2 Caracterização do estudo

Trata-se de um estudo de natureza descritiva acerca da estrutura de produções de narrativas orais de uma criança com baixa visão em idade pré-escolar e dos efeitos de histórias ampliadas e com características viso-táteis nessa estrutura.

Triviños (1987, p. 110) diz que “a maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva”. No caso deste estudo, este tipo de pesquisa foi selecionado por descrever características específicas sobre o desempenho narrativo oral de um aluno com baixa visão em idade pré-escolar.

Para Gil (2008, p. 28) as pesquisas de cunho descritivo são as que buscam descrever características de uma população específica. Já para Triviños (1987), além destes aspectos, é possível estabelecer relação entre as variáveis identificadas. Por exemplo, neste estudo, é possível identificar relação entre a utilização de histórias ampliadas e com características viso-táteis com a estrutura de narrativas orais de uma criança com baixa visão.

4.3 Participantes

4.3.1 CrITÉRIOS de seleÇÃO de participantes

Tivemos, inicialmente, como critério de inclusão dos participantes, pais ou responsáveis de crianças cegas e com baixa visão em idade pré-escolar que aceitassem participar da pesquisa, voluntariamente. Em relação às crianças, frequentar o Ensino Infantil não foi um critério de seleção, tendo em vista o número de crianças nessa idade que estão fora da escola. Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2015) apontam um total de 48 crianças, com algum tipo de deficiência, matriculadas na rede municipal de ensino, sendo, conforme dados da Secretaria Municipal de Educação, apenas três cegas ou com baixa visão (uma fora da faixa etária estabelecida, uma com múltipla deficiência e uma com baixa visão, participante deste estudo).

Quanto à terminologia “idade pré-escolar”, esta foi escolhida a fim de contemplar não somente as crianças que frequentam este nível de ensino, mas também as que não o fazem, justamente em razão do baixo índice de matrículas apontado.

Durante contatos com associações e instituições da cidade onde o estudo foi desenvolvido, como por exemplo, a Associação dos Deficientes Visuais que atende especificamente crianças e adultos cegos da cidade e da região, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a Secretaria Municipal de Educação (SME), dentre outras, a fim de mapear as crianças que estariam dentro da faixa etária estabelecida, identificamos apenas uma criança com baixa visão, na época com quatro anos de idade e que frequentava uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e, atualmente, está matriculada em uma Fundação mantida pela iniciativa privada.

4.3.2 Descrição dos participantes

Participaram da pesquisa uma criança com baixa visão e sua mãe. A criança possui baixa visão, é do gênero masculino, com 5 anos de idade, matriculado no início da pesquisa no Infantil I de uma EMEI e no decorrer da pesquisa, sendo transferido para uma Fundação Escolar de iniciativa privada da cidade. A mãe dessa

criança é casada, do lar, possui Ensino Médio completo, e atualmente tem 33 anos de idade. Além da criança com baixa visão, de cinco anos, tem outros dois filhos, gêmeos, de 11 anos de idade.

4.4 Local

A coleta de dados foi desenvolvida em ambiente domiciliar onde residem a criança, sua mãe, seu pai e seus dois irmãos.

O domicílio fica na região norte do município, num condomínio com aproximadamente 586 unidades (casas), cada uma com dois dormitórios, uma sala, uma cozinha e um banheiro, com a possibilidade de ampliação ou construção, totalizando 41 m² de área privada. Em frente à residência dos participantes há uma área de lazer do próprio condomínio com *playground* e minicampo de futebol, onde as crianças costumam brincar.

As informações sobre o local foram destacadas para compreender a dinâmica do ambiente familiar e onde a criança costumava passar seu tempo livre.

4.5 Equipamentos e materiais

Para a entrevista e o assentimento da criança foi utilizado um gravador e reprodutor de voz digital e um diário para notas de campo (VIANNA, 2003).

A história “*Adivinha quanto eu te amo*”, indicada pela mãe como sua história favorita, não foi ampliada, pois as imagens e o formato do livro (24,5 x 21,5cm) foram considerados de tamanho apropriado para a faixa etária e a especificidade da baixa visão. Além disso, foi utilizada a mesma edição que a criança possuía em casa e costumava pedir para que a mãe leia, segundo relatos obtidos na entrevista.

Para as versões ampliadas das histórias do PRONARRAR, foram utilizadas as imagens (ou cenas) do próprio programa desenvolvido por Oliveira e Braga (2012) impressas graficamente em formato de página inteira em papel *couché* de alta gramatura e cobertura fosca. Ressalta-se que essas imagens estão passando por revisão (OLIVEIRA et al., 2016), a partir de sugestões e resultados de uso anterior desse programa. Por isso, todas as imagens que foram utilizadas neste estudo, estão contempladas nos anexos, já que são distintas daquelas presentes no livro de 2012.

Para as versões com características viso-táteis foram utilizados diversos materiais, tais como: cola tridimensional comum, com *glitter* e metálica; EVA de textura comum, estampado, texturizado, atalhado e com brilho; papel cartão; papel crepom; papel dobradura; papel camurça; papel *filipaper*; palitos de sorvete com ponta quadrada; papel de seda; tinta guache; areia grossa e fina; entre outros materiais de texturas e cores diversificadas. Os testes de materiais foram registrados em notas de campo (VIANNA, 2003).

Durante todas as sessões de avaliação das adaptações (ampliadas e com características viso-táteis) e das narrativas orais da criança houve utilização de filmagem e de notas de campo (VIANNA, 2003).

4.6 Instrumentos

4.6.1 Roteiro de entrevista semiestruturada

Para a entrevista foi utilizado um roteiro para entrevista semiestruturada, construído durante a disciplina intitulada “*Coleta de dados por meio de entrevistas e diálogos*”. Esse roteiro foi construído em quatro etapas, a saber:

a) primeira versão com rascunho dos objetivos para a entrevista e perguntas gerais;

b) segunda versão com correção dos objetivos e reelaboração das perguntas com apresentação e discussão desta reelaboração na disciplina, sendo os discentes responsáveis por apontamentos e sugestões de modificações;

c) terceira versão com reestruturação do roteiro. Após essa reestruturação o roteiro foi submetido para quatro juízes, levando-se em conta a especialidade de cada um (dois deles desenvolviam trabalho com deficiência visual e outros dois desenvolviam trabalhos voltados para a faixa do estudo);

d) quarta versão do roteiro com origem nas análises das contribuições, apontamentos e sugestões realizadas por cada um dos juízes. Portanto, a decisão final acerca do texto da última versão do roteiro foi de responsabilidade da pesquisadora.

Triviños (1987), Manzini (2006) e Toloí e Manzini (2013) consideram os roteiros de entrevistas semiestruturadas como um tipo de roteiro que possui uma estrutura de base, mas que permite ao entrevistado responder livremente às

perguntas do entrevistador, o qual possui uma pauta de questionamentos a serem realizados e que pode intervir quando o entrevistado se afasta das questões por ele formuladas ou acrescentar perguntas acerca do tema quando julgar necessário. O roteiro de entrevista com os responsáveis encontra-se em apêndice (Apêndice D).

4.6.2 Escala de avaliação das adaptações com características viso-táteis em relação às ampliações

Para avaliar as adaptações das histórias selecionadas, foi construída uma escala do tipo Likert com três pontos (sim, não sei e não), baseada nos estudos de Likert (1932), Gunther (1999), Real e Parker (2000) e Gil (2008).

Seguindo as definições de Gil (2008, p. 136), a escala construída teve como objetivo avaliar as adaptações com características viso-táteis em relação às histórias ampliadas a partir da opinião do participante, isto é, “um julgamento ou crença em relação a determinada pessoa, fato ou objeto”. Além disso, por tratar-se de uma opinião, esta pode ser expressa verbalmente, sem a necessidade de observação de outros comportamentos.

Trata-se ainda de uma escala ordinal, uma vez que, “as características podem ser ordenadas numa dimensão subjacente”, de acordo com a opinião e satisfação do participante da pesquisa (GUNTHER, 1999, p. 247).

Dalmoro e Vieira (2013) realizaram um estudo sobre o número de itens e a disposição destes itens na escala e se há ou não influência nos resultados. De acordo com esta pesquisa, a escala de cinco pontos é a mais indicada para a maioria dos estudos. No entanto, os pesquisadores apontam também que quando a facilidade e a velocidade para aplicação são os fatores preponderantes para a escolha, a melhor opção é a escala de três pontos.

Escala da área da saúde e mesmo na área da educação em relação à aceitação da alimentação escolar, especificamente voltadas ao público infantil, como as desenvolvidas por Claro (1993), Lawless (1998), Torritesi e Vendrúsculo (1998), Wong et al. (2001) e Cunha et al. (2013), demonstraram que a utilização de *smiles*, ou carinhas, têm mais significado para as crianças respondentes, principalmente para aquelas que não são alfabetizadas. Neste caso, o pesquisador realiza as perguntas dos itens da escala, oralmente, e a criança aponta qual o *smile* que mais condiz com a sua escolha.

Diante dos resultados destas pesquisas, optamos pela construção de uma escala de três pontos com as seguintes opções de respostas: sim, não sei e não, associadas à utilização de *smiles* para que a criança escolhesse o que mais se aproximou de sua avaliação. Além disso, procuramos reduzir o número de itens da escala em virtude da idade do participante.

Especificamente para este estudo, em virtude da baixa visão do participante, a escala foi construída em quatro etapas, a saber:

a) definição dos itens que deveriam ser avaliados em relação à adaptação, considerando a estrutura do PRONARRAR (cenário, tema, enredo e resolução) durante a elaboração dos itens da escala com adequação à faixa etária em questão;

b) envio da primeira versão para quatro juízes, levando-se em conta a especialidade de cada um deles, como realizado na construção do roteiro da entrevista semiestruturada (dois deles desenvolviam trabalho com o mesmo público-alvo e outros dois desenvolviam trabalhos voltados para a mesma faixa etária);

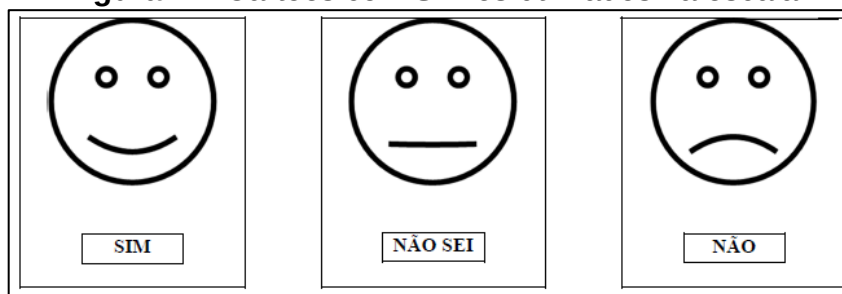
c) readequação da escrita dos itens após consideração dos juízes, resultando numa segunda versão do instrumento;

d) estudo piloto com uma criança da mesma faixa etária, com desenvolvimento típico, a fim de verificar se o vocabulário utilizado estava de acordo com a idade do participante;

e) versão final, após ajustes identificados na etapa anterior.

Para a avaliação da adaptação dos elementos da história pela criança participante do estudo, foram utilizados cartões com os *smiles* com feições diferentes (um satisfeito, um nem satisfeito, nem insatisfeito e outro insatisfeito) que deveriam ser escolhidos ou apontados a cada item da escala, de acordo com a pergunta realizada oralmente pela pesquisadora, conforme a seguir demonstrados na Figura 1:

Figura 1 – Cartões com *Smiles* utilizados na escala



Legenda: Cartões representando os três pontos da escala do tipo Likert e confeccionados na dimensão 7,5x10cm.

Fonte: Elaboração da pesquisadora com utilização de recursos do *Microsoft Word*, versão 2010.

Quanto às perguntas realizadas, já no preâmbulo fica explícito que elas são referentes à história que acabou de ser contada, inclusive com a permanência dos cartões daquela história à disposição do participante para consulta.

Exemplo 1) Você gostou dos personagens dessa história?



SIM



NÃO SEI



NÃO

Outro aspecto importante é que os três *smiles* foram confeccionados com as mesmas cores devido à baixa visão da criança, pois considerou-se que a utilização de diferentes cores poderia influenciar a escolha dela em relação somente à cor do desenho e não à sua satisfação em relação à adaptação. Além disso, foram confeccionados quatro conjuntos de cartões e disponibilizados para que a criança escolhesse o que lhe parecia melhor:

- um conjunto com o fundo preto e as carinhas brancas;
- um conjunto com o fundo preto e as carinhas amarelas;
- um conjunto com o fundo amarelo e as carinhas brancas;
- um conjunto com o fundo amarelo e as carinhas pretas.

Na primeira sessão de avaliação das estruturas das narrativas orais, um cartão de cada conjunto (todos com a feição satisfeita, os *smiles* correspondentes ao sim) foram dispostos para que a criança escolhesse, dentre eles, aquele *smile* que facilitou a visualização da resposta afirmativa. Desta forma, a versão do conjunto com o fundo amarelo e as carinhas pretas foi apontada pelo participante como a que ele utilizaria durante o estudo. No entanto, nas demais sessões o participante pediu para trocar, querendo utilizar conjuntos diferentes de acordo com cada sessão.

A escala foi utilizada tanto nas sessões com as histórias ampliadas, quanto nas sessões com as histórias confeccionadas com características viso-táteis, assim foi possível verificar alterações entre as duas versões de cada história. A versão final da escala desenvolvida encontra-se em apêndice (Apêndice E).

4.6.3 Protocolo de avaliação das produções de narrativas orais

Para avaliar a estrutura de narrativas orais dessa criança foram utilizados os instrumentos presentes em Oliveira e Braga (2012), com ajustes indicados por Zaboroski (2014), levando-se em consideração a presença de seus elementos, conforme pode ser observado no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Protocolo para pontuação das histórias produzidas

Categorias	Pontuação obtida	
Cenário	1 personagem	SIM=1
	Mais de 1 personagem	SIM=2
	Tempo	SIM=1
	Lugar	SIM=1
Subtotal: 4 pontos		
Tema	Descrição de ações	SIM=2
	Esboço de uma situação problema	SIM=3
	Presença clara de uma situação-problema?	SIM=5
Subtotal: 5 pontos		
Enredo (Resolução do problema)	Nenhuma ação	SIM=0
	Uma ação	SIM=2
	Mais de uma ação	SIM=4
Subtotal: 4 pontos		
Resolução/ Desfecho	Final simples e direto com resolução do problema	SIM=4
	Final simples e direto sem resolução do problema	SIM=2
	Final simples e direto sem relação com o restante da história	SIM=1
	Final indefinido ou ausente	SIM=0
Subtotal: 4 pontos		
Sequência (Pontuar somente na presença de Enredo)	Presença	SIM=1
	Ausência	SIM=0
Subtotal: 1 ponto		
Pontuação total	18	

Fonte: Elaborado a partir de Oliveira e Braga (2012) e Zaboroski (2014).

Em relação aos ajustes indicados por Zaboroski (2014), adotamos um novo elemento na categoria tema, o esboço de uma situação-problema, com atribuição de três pontos e a alteração na escrita da primeira possibilidade de resolução e desfecho da história. Em relação a esta possibilidade, no entanto, foi mantida a pontuação de 4 pontos, em razão da necessidade desta ser bastante diferenciada das demais possibilidades (OLIVEIRA, 2010; OLIVEIRA; BRAGA, 2012).

Esse foi o quadro de pontuação a ser estabelecida pela pesquisadora, utilizando as transcrições das filmagens das sessões de avaliação das histórias e notas de campo (VIANNA, 2003). Por se tratar de um sistema de classificação, um dos cuidados metodológicos foi enviar para juízes trechos da transcrição que constituíram cada história para pontuação independente.

4.7 Procedimentos de coleta de dados

4.7.1 Entrevista semiestruturada

Foi realizada, como primeira etapa do estudo, uma entrevista semiestruturada com a mãe da criança, com o objetivo de identificar, na concepção da mãe, as necessidades e potencialidades que podem ser contempladas na adaptação de materiais de leitura para seu filho, tendo como base as informações obtidas acerca de seu desenvolvimento, rotina, preferências e hábitos de leitura presentes em seu dia-a-dia. O tempo total desta entrevista foi de 35'19", excluindo-se o período para leitura e assinatura do TCLE.

A respeito desta primeira etapa, foi realizada a transcrição da gravação, lançando mão de técnicas específicas para tal tarefa:

a) transcrição integral com ajustes e adequações às normas ortográficas, bem como tratamento das falas para tais ajustes e adequações;

b) utilização de sinais para representar as modificações realizadas na transcrição das falas, baseados nas normas de Marcuschi (1986), com modificações ou escolhas da pesquisadora, sendo os constantes no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Sinais utilizados para a transcrição da entrevista

Categoria	Sinal	Descrição
Pausa significativa na fala	...	Quando a entrevistadora ou entrevistada tiveram uma pausa significativa na fala, sem preenchimento por sons.
Supressão	[...]	Quando realizados ajustes ortográficos ou supressão de palavras repetidas ou não gráficas.
Explicação	()	Quando a entrevistadora achou necessário fazer alguma observação relativa àquela fala.
Corte na fala ou interrupção abrupta	/	Quando a entrevistadora ou a entrevistada interromperam a fala em andamento.
Ênfase	MAIÚSCULA	Quando houve uma nítida ênfase na fala ou uma acentuação mais forte que o normal.
Palavra de origem estrangeira.	<i>Itálico</i>	Quando a entrevistadora ou a entrevistada falaram alguma palavra em inglês ou o nome comercial de algum produto ou aplicativo.
Discurso indireto	“ ”	Quando a entrevistadora ou a entrevistada utilizaram a fala de outra pessoa em sua própria fala.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A fim de ilustrar a utilização desses ajustes realizados, a seguir temos um trecho para exemplificar essas transcrições de falas.

Exemplo 2) Trecho transcrito integral e literalmente:

Olha, tantu u Tiago quantu os outro, eles tem um sono muito agitado, então, a gente assim, não consegue dormir cedo, né?! Normalmente é depois das deiz, depois das deiz e meia que eli vai dormir, isso si eli não chega durminu da iscola, porque si eli chegá durminu, eli vai durmi mais tarde, coisa de uma ho, meia noite e meia, uma, já aconteceu di eli durmi uma hora da manhã, porque eli é bem, bem agitado, o Tiago, eli é uma pessoa mu eli é uma criança muito ativa, então, assim, qualqué coisinha já tira o sono deli mesmo, né?!.

Exemplo 3) Trecho transcrito com a utilização de ajustes e sinais.

Olha, tanto o Tiago quanto os outros, eles tem um sono MUITO AGITADO, então, a gente assim, não consegue dormir cedo, [...] normalmente é depois das dez, depois das dez e meia que ele vai dormir, isso se ele NÃO chega dormindo da escola, porque se ele chegar dormindo, ele vai dormir mais tarde, coisa de uma ho/, meia noite e meia, uma/ já aconteceu de ele dormir uma hora da manhã, porque ele [...] é bem agitado, o Tiago, ele é uma pessoa mu/, ele é uma criança muito ativa, então, assim, qualquer coisinha já tira o sono dele mesmo.

Em todos os momentos nos quais foi verbalizado o nome da criança, a pesquisadora optou por substituí-lo por “Tiago” na transcrição, assim como o nome da mãe foi substituído por “Claudia”, em concordância com os critérios éticos da pesquisa.

4.7.2 Seleção das histórias

Numa segunda etapa e com base nos dados obtidos nas entrevistas, foram realizadas as seleções das histórias para avaliação da estrutura da narrativa oral da criança. Esta seleção seguiu as preferências indicadas no relato da mãe e critérios apontados por estudos com o PRONARRAR (BONKI; SCHIER; OLIVEIRA, 2011; OLIVEIRA; BRAGA, 2012; OLIVEIRA; BRAGA; VIANA, 2013), em que assinalaram que a elaboração e utilização de histórias que estejam relacionadas ao cotidiano e experiências de vida das crianças, facilitam o desenvolvimento de narrativas. Foram então, selecionadas as seguintes histórias:

- História infantil: “*Adivinha quanto eu te amo*”, apontada como a favorita da criança a partir dos relatos da mãe durante a entrevista semiestruturada;
- História do PRONARRAR 1: “*A lição de Totó*”, selecionada por conter um cachorro brincando com seu dono, fato comum no ambiente em que o participante vive;

- História do PRONARRAR 2: “*O macaco sapeca*”, selecionada por conter além do cachorro, estabelecendo uma ligação com a história anterior, mais personagens animais que a primeira história, aumentando a dificuldade em contá-la e proporcionando diferentes formas de raciocínio;

- História do PRONARRAR 3: “*O mistério do riacho*”, selecionada por envolver crianças jogando futebol e que, na versão anterior de Oliveira e Braga (2012), era intitulada como “*O campeonato de futebol*”, atividade apontada pela mãe do participante como a sua favorita e a que ele acompanha os irmãos e outras crianças do condomínio onde vive.

Todas as histórias selecionadas foram contempladas em anexos (Anexos B, C, D e E).

4.7.3 Ampliação das histórias

Na terceira etapa do estudo, a história infantil não foi ampliada em virtude do formato de sua edição (21,5cm x 24,5cm) e por ser esta a mesma já conhecida e manuseada pelo participante com frequência, segundo apontado pela mãe.

Já para a ampliação das histórias do PRONARRAR, foram utilizadas as imagens (ou cenas) do próprio programa desenvolvido por Oliveira e Braga (2012) e adotados os seguintes procedimentos:

- a) obtenção das histórias originais;
- b) verificação de versões redesenhadas das histórias, pois estudos indicaram que algumas delas precisavam de modificações quanto à versão original;
- c) impressão das imagens em formato de página inteira em gráfica especializada e com a utilização de um tipo especial de papel, conhecido como papel *couché*, de alta gramatura e com cobertura fosca;
- d) recorte das figuras em formato 25,5x19,5cm, pois com a impressão em página inteira algumas partes do papel ficaram sem impressão.

Estes procedimentos de impressão foram adotados a fim de evitar interferência na visão da criança, pois o brilho e mesmo a gramatura do papel poderiam ter influência neste sentido (BRUNO, 2009).

4.7.4 Adaptação com características viso-táteis das histórias

É importante ressaltar que a primeira adaptação realizada, de acordo com a definição de Araújo e Manzini (2001) e de Rodrigues (2006) foi a ampliação das histórias, uma adaptação primeiramente visual e, a segunda adaptação, foi confeccionada com características viso-táteis, uma vez que possibilitou a exploração visual dos elementos constituintes da história e os elementos táteis, como texturas e formas dos personagens, cenário, dentre outros.

Após a ampliação das histórias, como quarta etapa do estudo, foi iniciado o processo de adaptação com características viso-táteis de cada uma delas, inclusive da história infantil. Para tanto, nos respaldamos na literatura da área (BRUNO, 2009; NUERNBERG, 2010; PRETO, 2009), principalmente, no que diz respeito à utilização de materiais específicos para a adaptação de imagens tanto bi quanto tridimensionais para o público-alvo desta pesquisa.

Os dados dessa etapa da pesquisa foram registrados por meio de notas de campo (VIANNA, 2003) devido à quantidade de testes de materiais que poderiam ser utilizados. Várias das cenas precisaram ser refeitas, após ser constatado pela própria pesquisadora que não estavam visualmente funcionais e atrativas para o participante em questão ou mesmo para a confecção e usabilidade do material.

Além disso, durante todo o processo buscou-se a fidelidade aos desenhos ampliados, de forma que as adaptações apresentassem características viso-táteis, mas respeitando a disposição de cada cena e dos personagens em relação à cada uma delas. Por isso, o tamanho adotado para as cenas construídas com estes materiais também foi de 25,5cm x 19,5cm.

4.7.5 Sessões de avaliação das adaptações com características viso-táteis em relação às ampliações

Como quinta etapa do estudo, foram realizadas sessões de avaliação das adaptações com características viso-táteis em relação às ampliações, na perspectiva do usuário.

Os primeiros itens da escala destacaram os materiais utilizados em cada uma das partes das narrativas, a saber: cenário (personagens, lugar e tempo em que a história se passou); tema (situação-problema a ser resolvida pelos personagens);

enredo (uma ou mais ações para resolver o problema) e resolução (momento que os personagens resolvem o problema, criando um final para a história).

Os itens seguintes destacaram os materiais utilizados mais especificamente quanto à cor, tipologia ou tamanho e aspectos gerais relativos ao nível de dificuldade para (re)conto da história com aquele material.

As perguntas correspondentes aos itens da escala foram feitas oralmente e de maneira direta, possibilitando que a pesquisadora fizesse perguntas complementares em cada item, conforme o exemplo a seguir:

Exemplo 4) Transcrição de trecho da sessão teste de aplicação da escala, com perguntas complementares ao item:

P – Você gostou dos personagens dessa história? Quem são os personagens da história?

C – O passarinho, o gato, a menina e o passarinho.

P – Muito bem (nome da criança). Você gostou dos personagens?

C – Sim. Comportamento não verbal de sinal afirmativo com a cabeça.

P – Sim? Você pega e mostra a plaquinha pra tia, tá bom? Se for sim você mostra esse ou você aponta.

Você gostou do lugar que aconteceu essa história? Que lugar que aconteceu?

C – Comportamento não verbal, pega o cartão “sim” e mostra.

Logo após as sessões de aplicação da escala, as respostas obtidas por meio do uso dos cartões com *smiles* e as respostas orais da criança foram transcritas para a escala impressa, tais como aparecem no apêndice E.

4.7.6 Sessões de avaliação das estruturas de narrativas orais

Posteriormente, na sexta etapa do estudo, foram realizadas sessões de avaliação das estruturas de narrativas das crianças, nas seguintes situações:

a) avaliação da narrativa oral da criança em situação de (re)conto de uma história com tema livre:

Nessa sessão, a pesquisadora solicitou à criança que ela narrasse uma história da qual gostasse. Essa solicitação ocorreu após uma conversa inicial com a criança sobre histórias. Algumas perguntas orientadoras foram utilizadas, tais como: você gosta de histórias? De que tipo de histórias você gosta? Você pode me contar uma história?

b) avaliação da narrativa oral da criança em situação de (re)conto da história infantil “Adivinha quanto eu te amo” com o livro:

Nessa sessão a pesquisadora contou uma história infantil para a criança e, em seguida, solicitou que ela recontasse a história da maneira que se lembrasse. Quando ela indicou não lembrar algum aspecto específico da história, a pesquisadora utilizou frases como: Como começava a história? O que aconteceu depois? Você acha que esse final da história foi o melhor? Você mudaria alguma coisa nessa história?

c) avaliação da narrativa oral da criança em situação de (re)conto da história infantil “Adivinha quanto eu te amo” com características viso-táteis e reduzida à quatro cenas:

Nessa sessão, a pesquisadora apresentou quatro cartões com a história “Adivinha quanto eu te amo” reduzida à quatro cenas (cenário, objetivo, enredo e resolução) e com características viso-táteis. Em seguida, solicitou que a criança recontasse a história de acordo com os cartões, colocando-os em uma sequência que representasse a história que estava construindo. Durante esta sessão, quando a criança demonstrou dificuldade em relação a essa construção ou erro na sequência dos cartões, a pesquisadora realizou intervenções como: E o que aconteceu depois? Onde será que eles moravam? O que eles estavam fazendo? Você acha que o final dessa história foi legal?

d) avaliações de narrativas orais da criança em situação de produção a partir de histórias ampliadas do PRONARRAR:

Nas sessões que contemplaram a avaliação de narrativas orais da criança com o uso de histórias ampliadas do PRONARRAR, primeiramente foram apresentados à criança os quatro cartões que representavam cada uma das cenas da história (cenário, tema, enredo e resolução) e solicitado que ela elaborasse uma história, colocando-os em uma sequência conforme fosse contando a história oralmente. Durante essas sessões com histórias do PRONARRAR ampliadas, a pesquisadora lançou mão de perguntas como: Como será que a história começa? Esses personagens têm nome? Onde será que eles estavam? O que eles fizeram para tentar resolver o problema?

e) avaliações de narrativas orais da criança em situação de produção a partir de histórias com características viso-táteis do PRONARRAR:

Nessas sessões, a pesquisadora fez sucessivas apresentações das histórias com características viso-táteis do PRONARRAR, solicitando que a criança explorasse as imagens na sequência apresentada (cenário, tema, enredo e resolução). Concomitantemente a essa exploração, era solicitado que a criança elaborasse cada uma dessas partes da história.

Nessa situação, a pesquisadora lançou mão dos aspectos do PRONARRAR para auxiliar a criança nessa elaboração. Por exemplo: ao apresentar a figura do cenário, enquanto a criança manipulava tal figura, a pesquisadora explicou que aquela figura era do cenário, especificando os elementos principais que devem estar presentes no cenário de uma história. O mesmo foi realizado em relação às demais partes, seguindo as instruções específicas do PRONARRAR.

No início de cada sessão de avaliação da estrutura de narrativas orais da criança, foi utilizada uma espécie de dessensibilização em relação à câmera, instigando a criança a manuseá-la por um período de tempo e depois assistir à sua própria gravação. Este procedimento foi adotado para que o participante ficasse mais a vontade durante o registro das sessões.

Em todas as sessões com utilização de cartões foram seguidos os mesmos procedimentos, a saber: inicialmente cada história foi lida para a criança e os cartões foram mostrados em seguida. Logo após, foi solicitado que a criança colocasse os cartões em uma sequência e, a partir dela, fosse narrando a história.

4.8 Procedimentos de análise de dados

4.8.1 Entrevista semiestruturada

As entrevistas foram transcritas em sua íntegra e seu conteúdo foi analisado a partir de temas com base em Bardin (2011). Um dos focos dessa análise foi identificar possíveis materiais que poderiam ser utilizados na adaptação com características viso-táteis das histórias e, além disso, identificar indícios de quais as histórias infantis que poderiam ser utilizadas e quais as histórias do PRONARRAR que mais se aproximavam da preferência e vivência dessa criança.

As categorias identificadas na análise dos dados da entrevista, bem como as falas referentes a cada tema, foram submetidas a dois juízes relacionados à área da educação, respeitando-se as análises entre juízes e pesquisadora e entre os dois juízes.

Para a análise dos juízes foi enviada a transcrição da entrevista na íntegra, com a solicitação de temas baseados no conteúdo para posterior análise da pesquisadora.

Após a devolutiva destas análises, as concordâncias e discordâncias foram identificadas, somadas e foi calculado o índice de concordância entre juízes e a pesquisadora e intra-juízes, utilizando a fórmula constante na Figura 2, a seguir:

Figura 2 – Índice de concordância (IC) entre juízes da entrevista.

$$\text{Índice de concordância} = \frac{\text{Concordâncias}}{\text{Concordâncias} + \text{Discordâncias}} \times 100$$

Fonte: Fagundes (1999).

Os índices obtidos foram de 74,67% entre o juiz 1 (J1) e a pesquisadora (P), 70,67% entre o juiz 2 (J2) e a pesquisadora (P) e 75% entre o juiz 1 (J1) e o juiz 2 (J2).

Quanto ao índice de concordância, Tawney e Gast (1984) defendem que porcentagens superiores a 60% são consideradas aceitáveis. Para Fagundes (1999), os índices acima de 70% são considerados “bons”, “aceitáveis”, não produzidos por mero acaso.

4.8.2 Teste de materiais utilizados para as adaptações

A análise dos testes de materiais foi realizada por meio de temas (BARDIN, 2011), priorizando aspectos relativos aos momentos em que houve necessidade de modificação dos materiais utilizados, em razão das alterações visuais e sensoriais que estes acarretavam.

Buscou-se manter as mesmas cores da história original e o mesmo tamanho das partes integrantes de cada cena, pois alterações nesses aspectos poderiam influenciar na avaliação das narrativas nas situações com histórias ampliadas e com histórias confeccionadas com características viso-táteis.

Ventorini (2009) discute a experiência como fator determinante para a representação espacial das pessoas cegas ou com baixa visão, desta forma, a disposição dos elementos constituintes das histórias e a localização espacial destes nas versões com características viso-táteis também poderiam influenciar no desenvolvimento das narrativas orais.

4.8.3 Avaliação das ampliações e das adaptações com características viso-táteis

Por tratar-se de um estudo com adaptação de material com características viso-táteis, optou-se, também, por uma forma de avaliação desta adaptação. Para tanto, com base na escala desenvolvida especificamente para esta pesquisa e com a transcrição do registro das sessões de avaliação da estrutura de narrativas orais da criança, foi possível que a pesquisadora pontuasse cada uma dessas adaptações, de acordo com o critério demonstrado no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Pontuação atribuída à escala de avaliação das adaptações

Tipo de resposta	Pontuação atribuída por tipo de resposta
 SIM	1 ponto
 NÃO SEI	0 ponto
 NÃO	-1 ponto

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Desta forma, a pontuação máxima possível era de 10 pontos e a mínima de -10 pontos, sendo a presença de pontuação nula, também uma atribuição. Diante desta pontuação, presumimos que qualquer pontuação negativa, indicaria que a adaptação não estaria de acordo com o objetivo desta construção e necessitaria ser refeita com outros materiais.

Como a pontuação não necessariamente estaria relacionada à adaptação com características viso-táteis da história, foi necessário aplicar a mesma escala nas

sessões com as histórias ampliadas e, posteriormente, comparar a pontuação obtida nas duas situações, a fim de verificar a influência das adaptações com características viso-táteis na avaliação da criança.

Além disso, os dados qualitativos serão explorados, de modo que o leitor visualize porque os materiais das histórias foram alterados ao longo das adaptações, com destaque das pontuações diferentes entre a pontuação da versão ampliada e a versão com características viso-táteis.

Para análise dos juízes, os dados foram enviados integralmente. Os mesmos receberam: o material transcrito, uma versão em branco da escala e o quadro de pontuação em branco, para que cada um realizasse sua pontuação. O cálculo do índice de concordância seguiu os mesmos critérios, em relação à entrevista.

Após a devolutiva destas análises, as concordâncias e discordâncias foram identificadas, somadas e foi calculado o índice de concordância entre juízes, utilizando a mesma fórmula da análise das entrevistas.

Os índices obtidos foram de 94,3% entre o juiz 1 (J1) e a pesquisadora (P), 93,2% entre o juiz 2 (J2) e a pesquisadora (P) e 90,9% entre o juiz 1 (J1) e o juiz 2 (J2).

4.8.4 Avaliação das estruturas de narrativas orais

Após cada sessão de avaliação, foi realizada a sua transcrição na íntegra, desde o momento inicial de interação entre a pesquisadora com a criança até o momento de finalização das narrativas.

Posteriormente, foram realizadas edições dos momentos da narrativa da criança e as intervenções da pesquisadora. Com base neste conteúdo editado, a pesquisadora lançou mão do Quadro 1, elaborado com base em Oliveira e Braga (2012) para a pontuação de cada uma dessas histórias. As edições foram elaboradas por meio do programa *Format Factory* (2016).

Para análise dos juízes, os dados foram enviados a partir dessas edições. Os mesmos receberam: o material transcrito e o quadro de pontuação em branco, para que cada um realizasse sua pontuação com base nas instruções do PRONARRAR que acompanharam o material enviado. O cálculo do índice de concordância seguiu os mesmos critérios, em relação à entrevista e à escala de avaliação das adaptações.

Após a devolutiva destas análises, as concordâncias e discordâncias foram identificadas, somadas e foi calculado o índice de concordância entre juízes, utilizando a mesma fórmula da entrevista e da escala de avaliação das adaptações.

Os índices obtidos foram de 88,9% entre o juiz 1 (J1) e a pesquisadora (P), 88,9% entre o juiz 2 (J2) e a pesquisadora (P) e 77,8% entre o juiz 1 (J1) e o juiz 2 (J2).

Oliveira e Braga (2012), com base em Lins e Silva e Spinillo (2000), indicaram a possibilidade de categorização da pontuação obtida na construção da narrativa de acordo com as características nela existentes, conforme o Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Sugestão para pontuação estabelecida para cada categoria de história

Categorias	Pontuação obtida (Quadro 1)	Características principais de cada categoria (LINS-SILVA, SPINILLO, 2000)
I	Até 3	Não histórias, consistindo de frases soltas, sequência de ações, relatos pessoais, sem a presença de marcadores linguísticos típicos de histórias.
II	4 a 6	Introdução da cena e dos personagens, com ou sem a presença de marcadores linguísticos convencionais de começo de história e descrição de ações, com ou sem uma sequência adequada.
III	7 a 9	Semelhante à categoria II, com ação ou ações que sugerem o esboço de uma situação-problema.
IV	10 a 12	Semelhante à categoria III, apresentando também tentativa(s) de resolução da situação-problema, porém, com desfecho ausente <i>ou final simples e direto sem resolução do problema.</i>
V	13 a 15	O desfecho está presente, porém não é explicitado como a situação-problema foi resolvida, ou seja, não há descrição clara das ações feitas ou da ação feita para essa resolução, ou, se ela ocorre, é direta.
VI	16 a 18	Histórias completas, com uma estrutura narrativa elaborada, na qual o desfecho da trama é explicitado com sequência adequada de todos os elementos constituintes da história.

Fonte: Elaborado a partir de Oliveira e Braga (2012).

Os estudos de Zaboroski (2014) indicam ainda a possibilidade de uma espécie de “margem de erro”, considerando-se, portanto, 2 pontos a mais ou a menos de acordo com a pontuação estabelecida para cada categoria de história, devendo considerar a presença da maioria das características que definem a referida categoria.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Abordaremos os resultados de acordo com os objetivos do estudo, primeiramente discutindo os temas principais que emergiram dos relatos obtidos por meio da entrevista realizada com a mãe. Em seguida, serão discutidas as construções das adaptações e a avaliação de cada uma delas pelo usuário e, por fim, os dados das sessões de avaliação das narrativas orais da criança.

5.1 Indicativos para adaptação de materiais de leitura na concepção materna

Após identificação de assuntos abordados nos relatos obtidos por meio da entrevista semiestruturada com a mãe da criança, foi possível identificar três temas:

a) *Aspectos de rotina e brincadeiras* – este tema considerou os relatos que enfatizaram a rotina desenvolvida pela criança com relação às brincadeiras que mais chamam a atenção neste sentido, como aquelas individuais ou com os irmãos e outras crianças do ambiente em que vive;

b) *Aspectos do diagnóstico e características individuais* – este tema destacou os principais relatos quanto à identificação da baixa visão da criança e seu desenvolvimento inicial, além de algumas características individuais. Destacaremos ainda um subtema sobre a linguagem escrita, com aspectos que envolvem a leitura e escrita, com foco no ambiente domiciliar.

c) *Aspectos escolares* – este tema considerou relatos que destacaram o trabalho e o suporte oferecido pelas escolas que a criança frequentou. Embora não tenha sido o foco principal da entrevista, a escola aparece em alguns relatos maternos, principalmente aqueles que indicam o cuidado e as práticas pedagógicas em relação à criança.

A exploração dos relatos de cada um desses temas contribuiu para a identificação de aspectos relevantes que seriam utilizados, posteriormente, nas adaptações das histórias para a criança.

a) *Aspectos de rotina e brincadeiras*

Um primeiro aspecto destacado foi o de brinquedos e brincadeiras que a criança está acostumada. Nestes elementos a mãe indica as preferências, tanto do

brincar sozinho, quanto do brincar em grupo. Segundo ela, a criança tem preferência por um carro específico:

Olha, eu percebo que ele gosta muito do vermelho, do vermelho assim, tanto é que tem uma lamborghini vermelha que é o carrinho assim, que é o xodó dele [...], ela é meio vermelha, quase vinho, aquele vermelho mais queimado, então [...] é o xodó dele.

Ainda segundo ela, o brincar sozinho normalmente ocorre com os carros desta marca, enquanto o brincar em grupo envolve brincadeiras variadas, de acordo com os envolvidos, como destacado no trecho a seguir:

Ele brinca com os carrinhos da Hot Weels, ele ama aqueles carrinhos [...]. Então ele brinca sozinho [...]. Quando eu abro a porta que ele está lá fora, aí ele NÃO brinca sozinho, porque tem MUITO amiguinho pra ele brincar.

Pesquisas como a de Souza e Batista (2008) indicaram que a brincadeira, tanto individual quanto com outras crianças (com ou sem deficiência) é um importante aspecto do desenvolvimento e que propicia a interação social, cognitiva e afetiva de todas as crianças, principalmente daquelas na faixa etária correspondente a Educação Infantil, fase em que este tipo de relação é muito comum.

Outra brincadeira comum, segundo os relatos maternos, é soltar pipa, embora, de acordo com o relato a seguir, isso nem sempre ocorra de forma tranquila:

Olha, a última que ele estava era uma laranja e azul, mas ele assim, ele é TÃO cuidadoso (tom irônico) que ele estourou a pipa inteirinha e depois ele queria remendar (rindo), aí não deu.

Segundo ela, isso sempre acontece no espaço comum do condomínio, algumas vezes de bicicleta e outras de futebol com as outras crianças. Desta forma, podemos inferir que a criança estabelece relações sociais com outras crianças e costuma desenvolver brincadeiras convencionais para a idade.

Segundo Laplane e Batista (2008), a interação entre crianças com e sem alterações na visão, é benéfica para o desenvolvimento de ambas. Segundo os pesquisadores, brincadeiras em que ocorra interação podem colaborar, já na infância, para a diminuição de barreiras sociais.

Estes relatos da mãe, também apresentaram importantes indicadores para a escolha de materiais a serem utilizados nas adaptações das histórias, tais como cores e temas de interesse.

Em relação aos irmãos mais velhos, a mãe relata que esses momentos de brincadeira ocorrem em momentos mais específicos, tais como no trecho a seguir:

De quarta e sexta normalmente ele vai [...] aos treinos de futebol junto com os meus outros filhos.

Chacon (2009), ao estudar a concepção dos irmãos não deficientes de crianças com deficiência intelectual e auditiva, demonstrou que a relação entre os irmãos pode ser tanto negativa quanto positiva, uma vez que isto depende do nível de interferência que a sociedade tem sobre esta relação, como os irmãos são vistos, dentre outros.

Sendo assim, a família apresenta-se como um importante suporte para o desenvolvimento de crianças com ou sem desenvolvimento típico, principalmente no que se refere às interações sociais, nas quais os irmãos, quando presentes, têm significativa influência.

A família exerce outro papel fundamental no desenvolvimento dos indivíduos, principalmente daqueles públicos-alvo da Educação Especial: o de “soltar” ou “restringir” que, de acordo com Chacon (2007), se refere à maneira como a família permite ou restringe que a criança se comporte, o “nível” de proteção familiar, dentre outros aspectos que podem interferir no desenvolvimento social e emocional das crianças. Segundo Chacon (2007, p.10), diversas variáveis podem estar relacionadas a este aspecto, tais como “o gênero do(a) filho(a), gravidade da deficiência, recursos socioeconômico e cultural da família, oportunidade concretas de acessibilidade, dentre outras”.

As brincadeiras destacadas podem ser um indício de possíveis abordagens para as histórias, de forma a colaborar para a construção de narrativas baseadas no que a criança conhece ou sabe.

b) Aspectos do diagnóstico e características individuais

O diagnóstico da cegueira ou baixa visão pode auxiliar na busca por recursos ópticos e não ópticos, mas, para ser eficaz, o mesmo deve ser feito o mais cedo possível, aumentando as chances de se trabalhar com estimulação precoce.

Dall'Acqua (2009, p. 117) aponta que o desafio da estimulação precoce é “identificar maneiras de capacitar crianças para que se beneficiem de sua visão

restante, por meio do fornecimento de serviços, materiais, aparelhos, equipamentos e recursos humanos treinados para intervir o mais cedo possível”.

Entretanto, pesquisas apontaram que o tempo entre a família notar alguma alteração ou dificuldade e o encaminhamento médico para exames e programas de estimulação ainda são um problema a ser enfrentado (GAGLIARDO; NOBRE, 2001; SOEJIMA; BOLSANELLO, 2012).

No momento em que a criança começou a andar, a família deu início às investigações de uma justificativa para os tombos e esbarros que ocorriam com frequência, conforme o trecho destacado a seguir:

QUANDO ele começou a andar eu percebi que ele trombava muito nas coisas e aí minha irmã falou [...] “Claudia, leva ele pra ver”, porque quando ele ia fazer uma curva pra entrar numa porta ele batia no batente, ele trombava. Ele não enxergava a porta [...]. E aí eu levei, com um ano e quatro meses [...], ele fez o exame [...], aí a médica falou “não, ele precisa usar óculos”, mas eu não acreditei muito. Ela pediu também um mapeamento de retina pra ver, como eu não tive toxoplasmose, se eu não tinha pego e tinha ficado alguma sequela [...] e tivesse afetado a visão dele; [...] eu fiz o exame de mapeamento de retina, a visão/. Ele não tem nenhuma cicatriz na córnea, nada no olho, é perfeito o olhinho dele, porém ele tem esse problema [...], esse déficit [...] da visão mesmo e [...] levei em outra médica pra ouvir uma segunda opinião e ela falou pra mim que o grau era a mesma coisa que a primeira médica tinha me falado [...].

Diante do relato, é possível perceber que a criança foi levada ao oftalmologista antes dos dois anos de idade e que os procedimentos relacionados aos exames iniciais e de indicação de correção óptica foram realizados.

No que diz respeito à causa da baixa visão, Dall’Acqua (2009) destaca que a toxoplasmose, embora comum em várias etapas da vida humana, quando adquirida durante a gravidez pode deixar sequelas de diversos níveis, dentre eles as visuais, tanto cegueira quanto baixa visão. No relato da mãe, há referência sobre o mapeamento realizado, com o intuito de verificar tal condição. No entanto, isso aparece apenas como uma preocupação durante a gravidez, pois não foi confirmada nenhuma relação entre a existência ou não da toxoplasmose e a baixa visão da criança.

Rabello e Motti (2006) indicam que alguns tipos de doenças infecciosas podem afetar a visão de formas diferentes, isso poderia ser um indicativo de como a criança enxerga, o que não foi possível identificar no presente estudo.

Mesmo sem uma causa identificada, segundo relatos obtidos, a criança faz acompanhamento com oftalmologista semestralmente para correção do recurso óptico utilizado.

Sobre este aspecto, as perguntas da entrevista foram realizadas com a intenção de identificar se a criança teria algum material específico que a auxiliasse e o uso de recursos ópticos e não ópticos. Entretanto, quando perguntado à mãe sobre o assunto, sua resposta foi de que não há nenhum apoio específico que ele utilize, pois segundo ela:

Estando perto [...], a visão estando perto do olhinho dele, ele não tem tanta dificuldade” e que “é um pouco mais longe assim [...] que ele tem a dificuldade de enxergar.

O único recurso que a criança utiliza o tempo todo, segundo a mãe, são os óculos, aos quais, segundo ela:

E [...] ele se adaptou super bem, eu achei que ele ia me dar MUITO trabalho [...], e [...] também deu certo que eu arrumei essa armação de silicone, tudo, então, assim, ajudou MUITO [...] essa questão dele estar usando, favoreceu muito pra ele estar usando...

A adaptação aos recursos ópticos é importante, segundo Montilha et al. (2006), para que o indivíduo possa fazer a utilização deste suporte o mais correta e confortavelmente possível, de modo que ele seja eficaz para auxiliá-lo em seu desenvolvimento.

Quanto às características individuais da criança, podemos inferir que a mesma tem iniciativa de perguntar sobre o que não sabe, demonstrando características de comunicação e de curiosidade, conforme o relato a seguir:

Então assim, ele está sem/ tudo que ele quer saber ele pergunta.

Essa característica é marcante na fase em que a criança se encontra e não demonstra nenhum aspecto específico do desenvolvimento da linguagem de algumas crianças cegas ou com baixa visão. A comunicação oral de crianças com cegueira ou baixa visão pode apresentar algumas características peculiares, tais como a ecolalia, verbalizações descontextualizadas e, em alguns casos, atrasos neste processo, de um modo geral (OLIVEIRA; MARQUES, 2005; MILLS, 2002).

Mills (2002) desenvolveu um estudo sobre os comportamentos pré-linguísticos em crianças cegas ou com baixa visão. O autor destaca que, normalmente, estas crianças apresentam balbúcio com menos frequência que outras

crianças, pois aguardam estímulos dos adultos para iniciarem algum tipo de vocalização.

O interesse por tecnologias também pode ser um indicativo de algumas características individuais da criança, como nos relatos destacados a seguir:

Ele mexe assim demais, ele é... ago/, agora ele aprendeu a ligar o computador, aí tem uma senha pra poder ligar, ele põe, [...], não sei como ele aprendeu a digitar youtube, aí ele já entra no ícone da internet, aí ele aprendeu a digitar youtube e, no youtube, acho que são duas músicas que ele aprendeu lá e, com a memória visual dele, ele digita e já vai automaticamente, aí ele vai clicando nas músicas que ele quer ouvir. Como ele já quase não escuta (tom irônico) já está tudo ali no histórico, né?! Então ele já vai ouvindo tudo (rindo).

Normalmente ele já sabe tudo [...], até mexer no meu celular (...) ele sabe, ele desossa o celular praticamente sabe?! (rindo).

Nestes relatos, especificamente, podemos inferir que a forma como a criança se interessa pelas tecnologias digitais, corrobora os estudos de Robles, Gaona e Orea (2016) quanto à relevância da tecnologia para crianças cegas ou com baixa visão. Os autores apresentam a utilização de interfaces móveis baseadas em áudio e outros estímulos como apoio a este público.

Pedro (2016), em um estudo que comparou nativos digitais com e sem comportamento precoce ou dotado, utilizou ferramentas representadas por ícones e observou que muitas vezes os nativos digitais em geral apresentam uma memória da imagem icônica, embora, muitas vezes, não reconheçam a verdadeira função da ferramenta. Além disso, foi observado que os participantes deste estudo, estavam acostumados com os atalhos icônicos nas telas de dispositivos, o que facilitava o reconhecimento das ferramentas. Os resultados encontrados por Pedro (2016) apontam uma relação com o relato da mãe acerca da utilização de dispositivos e ferramentas a partir da linguagem icônica.

Quanto aos relatos de que a criança sofria muitas quedas, machucados e escoriações, descritos no começo, a mãe diz que a segunda escola frequentada pela criança também mostrou preocupação com isso, conforme destacado no trecho a seguir:

E porque, assim, ao mesmo tempo ele é [...] distraído, então ele caía muito nas raízes das árvores, [...]. Então ela falou [...] “não, é por causa dos óculos”, daí eu falei “não, pode até ser que seja, mas o negócio é que ele é distraído, ele vai fazer as coisas, as pernas dele vivem tudo ralada, tudo roxa” [...]. Então, assim, [...] é dele isso daí, não adianta [...], não é porque ele está com os óculos ou sem os óculos, o negócio é dele já...

A distração relatada pela mãe evidencia uma negação em relação a baixa visão de seu filho, pois ela prefere atribuir as quedas e escoriações sofridas com frequência e motivo de preocupação da escola, à uma distração da criança. No entanto, em outro relato afirma que resolveu procurar um oftalmologista quando percebeu que a criança caía muito dentro de casa e trombava nos batentes de portas e em móveis. Esta negação é explicada por Omote (1994) como um meio, principalmente da família, de fuga do reconhecimento do atributo diferencial.

Com relação à linguagem escrita, com base nos relatos obtidos, foi possível inferir que as relações familiares têm contribuído para que a criança já reconheça letras e esteja iniciando o processo de alfabetização com o uso de apoio de letras móveis e recursos pedagógicos utilizados.

Um dos relatos que mereceu destaque neste aspecto foi o referente à influência exercida pela tia, que é professora, e que o instiga com materiais e exemplo de gosto pela leitura, como no trecho a seguir:

A minha irmã é professora, então minha irmã assim incentiva MUITO ele. Ela pega muito no pé dele, tanto é que foi ela que o ensinou a escrever o nominho dele, tudo [...] Então assim, ajudou bastante a escola, mas foi minha irmã quem acabou assim despertando esse interesse nele [...], ela dá aula de reforço e ela comprou aqueles EVAs das letrinhas, então ela ensinou ele a montar o nominho dele, tudo, e foi onde ele aprendeu a escrever o nominho dele, a pelo menos reconhecer que estava escrito ali Tiago.

Dados como este nos remetem à pesquisa de ampla amostragem realizada no território nacional pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) a pedido do Instituto Pró-livro (FAILLA, 2012), principalmente, no que se refere à influência que os hábitos de leitura da família têm sobre as crianças desde muito cedo.

Esta pesquisa teve como foco identificar a quantidade de livros lidos por cada indivíduo da mesma família, bem como os títulos e gêneros literários mais comuns. Os resultados apontaram que o título mais lido é a Bíblia, seguido de livros de autoajuda e ficção do gênero romance. Outros resultados desta pesquisa indicaram que tanto a quantidade de livros, quanto os títulos e gêneros literários se assemelham dentro do círculo familiar (FAILLA, 2012).

Quanto a este aspecto, a mãe, ao responder a pergunta sobre quem tem o hábito de ler para a criança participante do estudo, destaca que ela realiza esta tarefa, como no trecho a seguir transcrito:

Normalmente eu leio, às vezes eu falo “vamos ler esse livro?”, mas assim, eu percebo que ele é um pouco agitado pra parar pra ouvir, às vezes ele não quer parar pra ouvir aquilo que a gente, que eu estou lendo pra ele, [...] é mais assim, complicadinho por causa disso.

Algumas técnicas de contação de histórias para crianças desta faixa etária, a fim de chamar a atenção delas para a história, tais como onomatopeias, alteração de voz e outros ainda mais indicados no caso de crianças cegas ou com baixa visão, poderiam contribuir para a atenção da criança durante estes momentos (SOLOVIJOVAS; BATISTA, 2003).

No entanto, embora no início do relato a mãe tenha mencionado que normalmente lê para a criança, em seguida às vezes fala “vamos ler esse livro?”. Isto pode ser um indicativo de que ler para a criança não é algo que ocorre frequentemente, principalmente se compararmos este relato com outro trecho no qual a mãe não se lembrava do nome exato da história “Adivinha quanto eu te amo” (McBRATNEY, 2011), mesmo a indicando como a favorita da criança, como no trecho a seguir:

*Olha, tem uma que até hoje a gente conversa, é aquela do coelho, eu te amo tanto, uma coisa assim...
O livrinho do Itaú, que foi do coelhinho, que fala para o pai, que o pai fala “ah, eu te amo daqui até a lua” [...]. Então às vezes eu falo pra ele, falo “que tanto você me ama?”, “eu te amo daqui até a lua”, então assim o que marcou mais ele foi essa história do coelhinho...*

Neste caso, a mãe se referia à uma coleção distribuída gratuitamente anualmente pela Fundação Itaú Social, como forma de incentivar hábitos de leitura individuais e/ou compartilhados, inclusive com disponibilização de versões ampliadas e em braile.

c) Aspectos escolares

O ingresso de crianças cegas ou com baixa visão na escola regular costuma ser um pouco mais demorado, muitas vezes em virtude de um receio da família de que a criança apresente algum problema com relação ao espaço físico escolar ou que não tenha o apoio necessário por parte da escola comum (ARAÚJO; LIMA, 2011).

A criança participante deste estudo frequentava a Educação Infantil há três anos, sendo que no primeiro semestre do Maternal II, a escola era mais próxima de sua residência, mas com uma ampla área externa e alta taxa de matrícula. A partir

do segundo semestre, apesar de ser mais longe de sua residência, a mãe optou pela mudança de escola, que era menor tanto na área externa, quanto na área interna e em relação ao número de matrículas totais e por sala, conforme destacado no trecho a seguir:

[...] Eu acho que assim, eles acabam ensinando [...], acho que o próprio jeitinho, o jeito de ensinar lá é diferente, a escola é menor [...], o espaço físico é menor é... tem, a quantidade de crianças é menor também. Então acho que acaba sendo mais acolhedor [...]. Acho que ele se sentiu melhor lá e foi onde deu certo.

Tanto o espaço físico quanto a quantidade de crianças por turma pode ser um fator importante no desenvolvimento de crianças, sobretudo as cegas ou com baixa visão, em que as informações sonoras, quando em exagero, podem atrapalhar ou desconcentrar a criança, causando uma irritação que muitas vezes pode ser diminuída quando em ambientes com menos ruídos (SANTOS et al., 2011).

No que se refere à professora da segunda escola, na qual a criança estava matriculada quando a entrevista foi realizada, os relatos indicam que ela desempenha um papel acolhedor, com cuidados relacionados à baixa visão, mas sem perder de vista as questões educacionais e do desenvolvimento em geral, conforme destacado a seguir:

Mas acredito que a professora trate ele normal [...], embora acredite que tenha um pouquinho de cuidado [...], mas eu acredito que seja normal, e está dando certo [...], ele está se desenvolvendo, ele está aprendendo...

Para Masini (2013) os professores em geral têm um papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança cega ou com baixa visão, podendo mediar de maneira mais específica quando necessário e de acordo com cada faixa etária e de escolarização. Além disso, as autoras indicaram, com base em Sóler, Piazza e Ezequiel (2007), vários cuidados e possibilidades de materiais que podem ser utilizados no decorrer do processo de escolarização da criança com baixa visão.

Pezzuto e Camargo (2012, p.122) discutiram aspectos relacionados à baixa visão com relação aos recursos específicos para este público e as estratégias e implicações que devem ser consideradas no campo pedagógico para a utilização de “recursos de acessibilidade adequados, no sentido de favorecer uma melhor qualidade de ensino na escola”.

Um aspecto destacado pela mãe quanto ao apoio escolar, foi o de que a criança era acompanhada por uma cuidadora, durante o segundo semestre do

Maternal II (segunda escola), visando diminuir as quedas e escoriações sofridas, principalmente durante atividades externas. Este aspecto reforça a inferência de que a mãe preferia atribuir as quedas e escoriações à distração da criança e não ao atributo diferencial de seu filho.

No ano seguinte, correspondente ao Infantil I, a criança não precisou mais da cuidadora, conforme o relato destacado a seguir:

Não, se eu não me engano esse ano ele já não teve mais a cuidadora [...], porque ele já [...], ele já aprendeu todo/ [...], ele acabou decorando, vamos dizer assim [...] as coisas da escola, “bom, aqui tem uma árvore, aqui tem a raiz, aqui tem outra coisa”, então ele já, já conhece tudo [...], já está bem habituado à escola ali, então ele já está normal, ali ele já não cai mais, mas no começo ele caía bastante.

Este relato evidencia que a escola atualmente pode contar com um apoio de cuidadores que auxiliam os professores para que as crianças com algum grau de comprometimento, em geral, não se machuquem em ambiente escolar (BARBOSA; BALBINO, 2014). No entanto, este tipo de suporte precisa ser especificado para não tirar a responsabilidade pedagógica do professor do ensino comum.

Desta forma, a presença da cuidadora pode ter contribuído para a diminuição das quedas da criança em ambiente escolar. No entanto, a mãe relata que o tempo de adaptação ao espaço físico da escola foi de aproximadamente quatro meses, o que pode indicar um tempo para lembrar onde tem algum obstáculo a ser transposto. Por isso algumas orientações específicas para esse público-alvo são importantes, como as referentes à disposição de mobiliário e ao cuidado que deve ser despendido ao se modificar os espaços, pois nesse caso, é necessário fornecer novas orientações (BRACCIALLI et al., 2012).

As indicações de materiais que poderiam ser potencialmente explorados durante as adaptações com características viso-táteis das histórias, partiram de relatos da mãe quanto aos gostos e preferências da criança como, por exemplo, as cores que poderiam ser utilizadas, os formatos e outros aspectos de acordo com as especificidades da criança.

Outro ponto fundamental para a seleção das histórias que seriam utilizadas neste estudo foram os relativos aos hábitos de leitura da família em geral, com foco mais específico, para as atividades de leitura direcionadas à criança.

Após a análise destes dados, foi iniciado o processo de seleção das histórias e dos materiais que poderiam ser utilizados, com base nestes elementos obtidos nos

relatos e levando-se em consideração a importância da fidedignidade em relação às histórias originais.

5.2 Construção e avaliação das adaptações

Apresentaremos aqui neste subitem, as construções das adaptações com características viso-táteis de cada história e, em seguida, a avaliação delas (ampliadas e com características viso-táteis) na perspectiva do usuário e, ao final desta apresentação, as discussões que permearam tanto a construção quanto a avaliação das adaptações.

5.2.1 Construção das adaptações

A construção das adaptações com características viso-táteis passou por diversos testes, principalmente pelo fato de que deveriam ser as mais próximas possíveis das imagens ampliadas. Isso foi necessário, porque ambas foram avaliadas pelo mesmo instrumento e qualquer alteração poderia significar uma divergência na pontuação final.

Os materiais testados também variaram, sendo desde os mais simples, tais como papel camurça até os mais complexos como feltro e algodão, no caso dos testes para confecção dos personagens animais das histórias, por exemplo. No entanto, o que se apresentou mais eficiente neste caso foi o papel camurça, o mais simples e que requeria menos detalhes.

Algumas histórias levaram bastante tempo para serem construídas, cerca de cinco a oito dias, por exemplo. Além disso, as adaptações com características viso-táteis depois de prontas foram reavaliadas pela própria pesquisadora e, no caso de alterações necessárias, foram adequadas ou refeitas.

As histórias com características viso-táteis estão divididas de acordo com o grau de dificuldade de sua adaptação e de sua estrutura narrativa em três categorias: fácil, intermediária e difícil.

a) História fácil – “Adivinha quanto eu te amo”

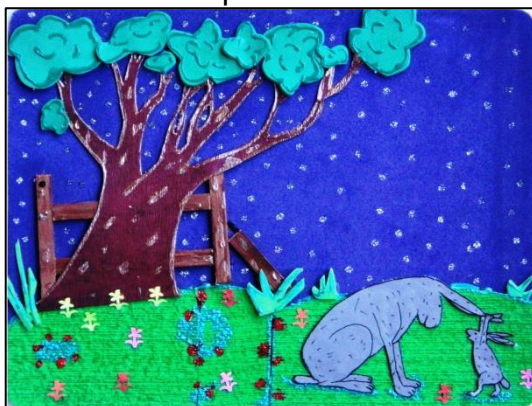
A adaptação com características viso-táteis da história “Adivinha quanto eu te amo”, foi uma das mais rápidas de serem construídas, levando em torno de dois

dias. Por outro lado, em razão de ter sido a primeira história a ser confeccionada, algumas alterações posteriores foram necessárias, como a troca do fundo das imagens, que na primeira versão foi feito com papel e, na versão final, com EVA, a fim de estabelecer um padrão no material utilizado que vinha se mostrando eficiente nas histórias seguintes.

Para a adaptação com características visuo-táteis dessa primeira história, é importante considerar que ela foi reduzida a quatro imagens que privilegiaram as principais partes da história original, introduzindo, dessa forma, a estrutura metatextual utilizada pelo programa das demais histórias.

Os materiais utilizados nesta versão foram: EVA comum, texturizado e com *glitter*; palito de sorvete; papel camurça e crepom; cola tridimensional colorida, metalizada e com *glitter* e marcadores para CD de ponta com 1 e 2 milímetros para contorno dos personagens, conforme as Figuras 3, 4, 5 e 6 a seguir:

Figura 3 – Foto da adaptação com características visuo-táteis do cenário da história “Adivinha quanto eu te amo”



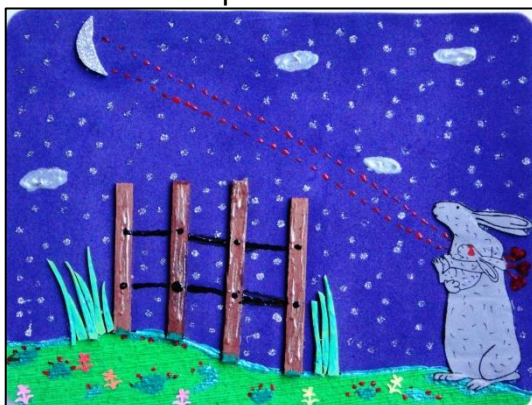
Fonte: McBratney (2011). Modificado e adaptado com características visuo-táteis pela pesquisadora.

Figura 4 – Foto da adaptação com características visuo-táteis do objetivo da história “Adivinha quanto eu te amo”



Fonte: McBratney (2011). Modificado e adaptado com características visuo-táteis pela pesquisadora.

Figura 5 – Foto da adaptação com características viso-táteis do enredo da história “Adivinha quanto eu te amo”



Fonte: McBratney (2011). Modificado e adaptado com características viso-táteis pela pesquisadora.

Figura 6 – Foto da adaptação com características viso-táteis da resolução da história “Adivinha quanto eu te amo”



Fonte: McBratney (2011). Modificado e adaptado com características viso-táteis pela pesquisadora.

b) História fácil PRONARRAR – “A lição de Totó”

A adaptação com características viso-táteis da história “A lição de Totó” demorou aproximadamente quatro dias, sendo que o cachorro personagem da história foi confeccionado em papel camurça e o “Gabriel” em EVA. Essa diferenciação se mostrou importante para que o papel camurça pudesse ser associado à textura dos animais das histórias, diferenciando-se dos personagens humanos.

Outro aspecto relevante é o de que o fundo das histórias, embora também tenham sido construídos com EVA, foram sobrepostos pelas demais partes, formando uma espécie de imagem tridimensional dos personagens, por exemplo.

Os materiais utilizados nesta adaptação foram os mesmos da história anterior, acrescidos de: papel de seda e tinta guache, conforme as Figuras 7, 8, 9 e 10, a seguir:

Figura 7 – Foto da adaptação com características viso-táteis do cenário da história “A lição de Totó”



Fonte: Adaptado com características viso-táteis pela pesquisadora.

Figura 8 – Foto da adaptação com características viso-táteis do tema da história “A lição de Totó”



Fonte: Adaptado com características viso-táteis pela pesquisadora.

Figura 9 – Foto da adaptação com características viso-táteis do enredo da história “A lição de Totó”



Fonte: Adaptado com características viso-táteis pela pesquisadora.

Figura 10 – Foto da adaptação com características viso-táteis da resolução da história “A lição de Totó”



Fonte: Adaptado com características viso-táteis pela pesquisadora.

c) História intermediária PRONARRAR – “O macaco sapeca”

A adaptação com características viso-táteis da história “o macaco sapeca”, foi mais demorada que a anterior, com aproximadamente seis dias para ser confeccionada, em virtude de riqueza de detalhes dos personagens e do cenário.

Assim como na adaptação da história fácil do PRONARRAR, o fundo dos cartões foi confeccionado com EVA e, a cada mudança do céu para o início dos arbustos, por exemplo, foi utilizada cola tridimensional para identificação da alteração entre as partes. Além disso, todas as imagens dos personagens e das demais composições da história ficaram sobrepostas ao EVA do fundo, de forma que mesmo utilizando o mesmo material, as partes não se confundiam.

Os materiais diferentes das demais histórias e utilizados nesta versão foram: papel cartão, dobradura e *filipaper* e areia fina e grossa, conforme as Figuras 11, 12, 13 e 14, a seguir:

Figura 11 – Foto da adaptação com características viso-táteis do cenário da história “O macaco sapeca”



Fonte: Adaptado com características viso-táteis pela pesquisadora.

Figura 12 – Foto da adaptação com características viso-táteis do tema da história “O macaco sapeca”



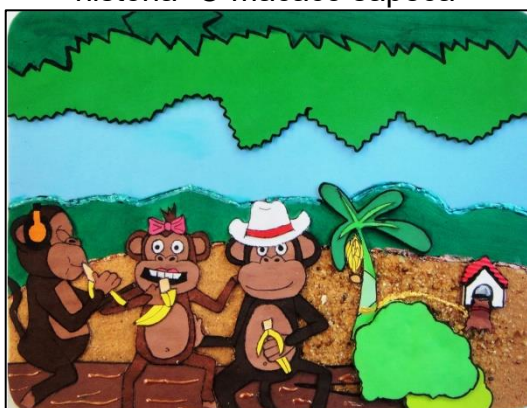
Fonte: Adaptado com características viso-táteis pela pesquisadora.

Figura 13 – Foto da adaptação com características viso-táteis do enredo da história “O macaco sapeca”



Fonte: Adaptado com características viso-táteis pela pesquisadora.

Figura 14 – Foto da adaptação com características viso-táteis da resolução da história “O macaco sapeca”



Fonte: Adaptado com características viso-táteis pela pesquisadora.

d) História difícil PRONARRAR – “O mistério do riacho”

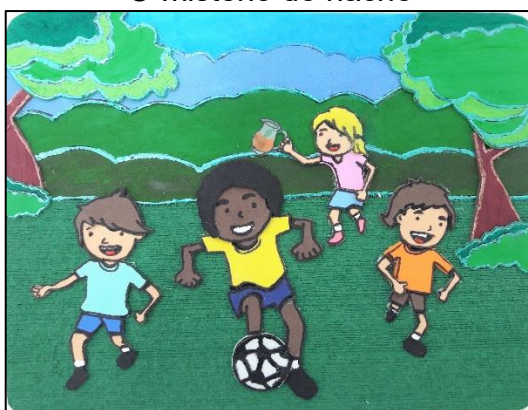
A adaptação com características viso-táteis da história “o mistério do riacho”, foi a mais demorada para ser construída, aproximadamente com a duração de oito

dias para ser confeccionada, em virtude de riqueza de detalhes dos personagens e do cenário e, principalmente, por todos os personagens serem humanos.

Assim como na adaptação com características viso-táteis das demais histórias do PRONARRAR, o fundo dos cartões foi confeccionado com EVA e, a cada mudança do céu para o início dos arbustos, por exemplo, foi utilizada cola tridimensional para identificação da alteração entre as partes. Além disso, todas as imagens dos personagens e das demais composições da história ficaram sobrepostas ao EVA do fundo, de forma que mesmo utilizando o mesmo material, as partes não se confundiam.

Os materiais diferentes das demais histórias e utilizados nesta versão foram: *filipaper* e papel vegetal. No entanto, a maior parte desta história foi confeccionada com EVA, conforme as Figuras 15, 16, 17 e 18, a seguir:

Figura 15 – Foto da adaptação com características viso-táteis do cenário da história “O mistério do riacho”



Fonte: Adaptado com características viso-táteis pela pesquisadora.

Figura 16 – Foto da adaptação com características viso-táteis do tema da história “O mistério do riacho”



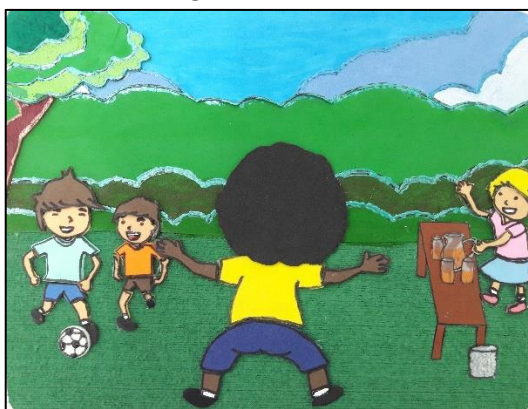
Fonte: Adaptado com características viso-táteis pela pesquisadora.

Figura 17 – Foto da adaptação com características viso-táteis do enredo da história “O mistério do riacho”



Fonte: Adaptado com características viso-táteis pela pesquisadora.

Figura 18 – Foto da adaptação com características viso-táteis da resolução da história “O mistério do riacho”



Fonte: Adaptado com características viso-táteis pela pesquisadora.

Após as adaptações com características viso-táteis das histórias “A lição de Totó”, “O macaco sapeca” e “O mistério do riacho”, foi possível observar que o nível de complexidade para a confecção da adaptação foi semelhante ao apontado por Oliveira, Braga e Viana (2013) nos aspectos relacionados ao nível de complexidade das narrativas.

5.2.2 Avaliação das versões ampliadas

a) “Adivinha quanto eu te amo”

A primeira avaliação desta história (a primeira aplicação da escala) foi realizada com o livro, visto que nenhuma ampliação foi necessária. A pontuação obtida nesta versão foi de sete pontos, conforme o Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Avaliação da versão com o livro da história “Adivinha quanto eu te amo”

Correspondência do item avaliado	Grau de satisfação	Pontuação atribuída
Personagem(ns)	Satisfeito	1
Lugar	Satisfeito	1
Tempo	Satisfeito	1
Tema ou objetivo	Satisfeito	1
Enredo	Satisfeito	1
Resolução	Satisfeito	1
Formato	Nem satisfeito, nem insatisfeito	0
Cor(es)	Satisfeito	1
Nível de dificuldade	Insatisfeito	-1
Avaliação geral	Satisfeito	1
TOTAL		7 Pontos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em relação ao tempo em que a história se passou, é importante ressaltar que nas ilustrações que apresentavam fundo branco no livro, a criança disse que estava de dia e, nas que o fundo estava mais escuro ou havia a ilustração de uma lua, a criança disse que estava de noite, apresentando o cartão satisfeito com as ilustrações.

b) “A lição de Totó”

A primeira história do PRONARRAR avaliada na versão ampliada foi “A lição de Totó”. A pontuação obtida na escala desta versão foi de quatro pontos, conforme o Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 – Avaliação da versão ampliada da história “A lição de Totó”

Correspondência do item avaliado	Grau de satisfação	Pontuação atribuída
Personagem(ns)	Nem satisfeito, nem insatisfeito	0
Lugar	Nem satisfeito, nem insatisfeito	0
Tempo	Satisfeito	1
Tema ou objetivo	Insatisfeito	-1
Enredo	Satisfeito	1
Resolução	Satisfeito	1
Formato	Satisfeito	1
Cor(es)	Satisfeito	1
Nível de dificuldade	Insatisfeito	-1
Avaliação geral	Satisfeito	1
TOTAL		4 Pontos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os itens avaliados como nem satisfeitos, nem insatisfeitos foram os referentes aos personagens e ao lugar da história, enquanto os itens avaliados como insatisfeitos foram os referentes ao tema e ao nível de dificuldade da história.

c) “O macaco sapeca”

A pontuação obtida na escala da versão ampliada da história do PRONARRAR “O macaco sapeca” foi de seis pontos, conforme o Quadro 7, a seguir:

Quadro 7 – Avaliação da versão ampliada da história “O macaco sapeca”

Correspondência do item avaliado	Grau de satisfação	Pontuação atribuída
Personagem(ns)	Satisfeito	1
Lugar	Satisfeito	1
Tempo	Satisfeito	1
Tema ou objetivo	Insatisfeito	-1
Enredo	Satisfeito	1
Resolução	Satisfeito	1
Formato	Nem satisfeito, nem insatisfeito	0
Cor(es)	Satisfeito	1
Nível de dificuldade	Nem satisfeito, nem insatisfeito	0
Avaliação geral	Satisfeito	1
TOTAL		6 Pontos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nesta avaliação, os itens indicados como nem satisfeitos, nem insatisfeitos foram os que se referiram ao formato da história (ampliado) e ao nível de dificuldade em recontá-la. Isso pode ser um indicativo de que as versões adaptadas com características viso-táteis tenham sido mais fáceis para o (re)conto pela criança.

O único item avaliado como insatisfeito foi o do tema da história.

d) “O mistério do riacho”

A pontuação obtida na escala da versão ampliada da história do PRONARRAR “O mistério do riacho” foi de sete pontos, conforme o Quadro 8, a seguir:

Quadro 8 – Avaliação da versão ampliada da história “O mistério do riacho”

Correspondência do item avaliado	Grau de satisfação	Pontuação atribuída
Personagem(ns)	Satisfeito	1
Lugar	Satisfeito	1
Tempo	Satisfeito	1
Tema ou objetivo	Nem satisfeito, nem insatisfeito	0
Enredo	Satisfeito	1
Resolução	Satisfeito	1
Formato	Nem satisfeito, nem insatisfeito	0
Cor(es)	Satisfeito	1
Nível de dificuldade	Nem satisfeito, nem insatisfeito	0
Avaliação geral	Satisfeito	1
TOTAL		7 Pontos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nesta narrativa, os itens avaliados como nem satisfeito, nem insatisfeito foram os referentes, novamente, ao tema, ao formato (ampliada) e ao nível de dificuldade em (re)contar a história.

No item sobre como a história foi elaborada quanto aos aspectos de tamanho e formato dos cartões, material e outras especificações, a resposta foi destacada a seguir:

P – E (pausa) de como a história foi feita, nestes cartões aqui?
C – Comportamento não verbal mostrando o cartão “não sei”.
Mais ou menos.
P – Mais ou menos? Por quê?
C – Hum... (pausa).
Porque tem só desenho.
P – Hum, porque as figuras são assim?
C – Comportamento não verbal de sinal afirmativo com a cabeça.
P – Entendi.

Esta resposta pode ser um novo indicativo, como na história anterior, de que a versão adaptada com características viso-táteis tenha apresentado maior satisfação pelo usuário.

5.2.3 Avaliação das versões adaptadas com características viso-táteis

a) “Adivinha quanto eu te amo”

A segunda avaliação da história “Adivinha quanto eu te amo” foi realizada com a versão adaptada com características viso-táteis e reduzida a quatro cenas. A pontuação obtida nesta versão foi de apenas um ponto, conforme o Quadro 9, a seguir:

Quadro 9 – Avaliação da versão com características viso-táteis da história “Adivinha quanto eu te amo”

Correspondência do item avaliado	Grau de satisfação	Pontuação atribuída
Personagem(ns)	Satisfeito	1
Lugar	Insatisfeito	-1
Tempo	Nem satisfeito, nem insatisfeito	0
Tema ou objetivo	Insatisfeito	-1
Enredo	Nem satisfeito, nem insatisfeito	0
Resolução	Satisfeito	1
Formato	Satisfeito	1
Cor(es)	Satisfeito	1
Nível de dificuldade	Nem satisfeito, nem insatisfeito	0
Avaliação geral	Insatisfeito	-1
TOTAL		1 Ponto

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

É importante destacar que esta história não foi apenas adaptada com características viso-táteis, mas também em sua redação e em sua estrutura, já que o livro possuía cerca de 30 páginas, uma grande quantidade para ser reproduzida com materiais viso-táteis e que, além disso, ficaria bastante diferente da proposta das demais.

Especificamente sobre este aspecto, embora a versão adaptada com características viso-táteis tenha sido modificada em relação à versão do livro, é importante destacar que ela seguiu o conteúdo da história, o qual evidencia desde o início que o desenvolvimento é noturno, enquanto na ilustração do livro, as primeiras páginas têm o fundo claro e apenas nas últimas páginas, o fundo é alterado. Por isso, foi mantida a cor escura, pois apesar de ele ter gostado mais da cor branca, a cor escura era fiel ao conteúdo da história (noite), o que também deve ser levado em consideração.

Outro destaque foi o referente ao item que avaliou a satisfação em relação à história em geral, para o qual a criança atribuiu a avaliação insatisfatória, com a seguinte justificativa:

P – E você gostou dela?

C – (Pausa longa).

Comportamento não verbal mostrando o cartão “não sei”.

Não sei.

P – Comportamento não verbal olhando em direção à criança.

C – Comportamento não verbal mostrando o cartão “não”.

P – Não ficou legal assim não?

C – Emissão de som inaudível.

P – Não? O que que não ficou legal?

É que ela era muito grande e agora ela ficou pequena né?!

C – Comportamento não verbal de sinal afirmativo com a cabeça.

P – Foi isso que você não gostou?

C – Comportamento não verbal de sinal afirmativo com a cabeça.

P – É? Você acha que ela tinha que ser grandona, ter um monte de folha?

C – Comportamento não verbal de sinal afirmativo com a cabeça.

P – É? Então tá bom.

Isso indica que alguns aspectos da adaptação, como a redução das cenas ou a reescrita da história em virtude desta redução, podem ter dificultado a compreensão, pois os itens mais específicos de materiais utilizados receberam pontuação semelhante ou superior em relação à versão com o livro. Além disso, alguns itens não foram pontuados, já que não houve resposta ou esta foi intermediária, ou seja, nem satisfeito, nem insatisfeito.

b) “A lição de Totó”

A pontuação obtida na escala da versão adaptada com características visotáteis da história do PRONARRAR “A lição de Totó” foi de 10 pontos, conforme o Quadro 10, a seguir:

Quadro 10 – Avaliação da versão com características visotáteis da história “A lição de Totó”

Correspondência do item avaliado	Grau de satisfação	Pontuação atribuída
Personagem(ns)	Satisfeito	1
Lugar	Satisfeito	1
Tempo	Satisfeito	1
Tema ou objetivo	Satisfeito	1
Enredo	Satisfeito	1
Resolução	Satisfeito	1
Formato	Satisfeito	1
Cor(es)	Satisfeito	1
Nível de dificuldade	Satisfeito	1
Avaliação geral	Satisfeito	1
TOTAL		10 Pontos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nesta versão, todos os itens foram avaliados como satisfatórios. Porém, no item referente às cores utilizadas, é importante destacar uma observação feita pela criança com relação à cor da camiseta do personagem, conforme o trecho a seguir:

P – Se o Totó fosse... todo cinza, será que ia ficar legal?
C – Comportamento não verbal de sinal negativo com a cabeça.
P – Não?
C – Não, ele ficou bonito assim.
P – E essa camisa do Gabriel, branca?
C – Ficou bonita, mas podia ter sujado de lama.
P – Verdade né?! Branco suja mesmo...
C – Comportamento não verbal de sinal afirmativo com a cabeça.

Outra observação importante foi no item que avalia o nível de dificuldade para (re)contar a história com características visotáteis, a criança avaliou como satisfatória e afirmou ter sido mais fácil narrar a história com esta versão do que com a anterior.

c) “O macaco sapeca”

A pontuação obtida na escala da versão adaptada com características visotáteis da história do PRONARRAR “O macaco sapeca” foi de nove pontos, conforme o Quadro 11, a seguir:

Quadro 11 – Avaliação da versão com características viso-táteis da história “O macaco sapeca”

Correspondência do item avaliado	Grau de satisfação	Pontuação atribuída
Personagem(ns)	Satisfeito	1
Lugar	Satisfeito	1
Tempo	Satisfeito	1
Tema ou objetivo	Satisfeito	1
Enredo	Satisfeito	1
Resolução	Satisfeito	1
Formato	Satisfeito	1
Cor(es)	Satisfeito	1
Nível de dificuldade	Nem satisfeito, nem insatisfeito	0
Avaliação geral	Satisfeito	1
TOTAL		9 Pontos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nesta versão, é importante ressaltar que no item que avaliou o lugar onde a história se passou, há um trecho que evidencia alguns materiais utilizados, conforme destacado a seguir:

P – Tá bom. E desse lugar aqui, onde aconteceu a história? O que você achou?
C – Gostei também.
P – Gostou? Mostra o cartãozinho pra mim.
C – Comportamento não verbal mostrando o cartão “sim”.
A floresta ficou bonita.
P – Ficou? E você gostou da árvore?
C – Comportamento não verbal de sinal afirmativo com a cabeça.
P – Hum, e do chão da floresta?
C – Comportamento não verbal mostrando o cartão “sim”.
P – Gostou mesmo?
C – Comportamento não verbal de sinal afirmativo com a cabeça.
A areia mais grossa e mais fininha.
P – Isso. E da casinha do Totó, o que você achou?
C – Gostei também.

Outro aspecto relevante é o de que o participante apontou ter sido mais fácil que em relação à primeira versão (ampliada) desta história, conforme o trecho destacado a seguir:

P – E desse jeito aqui você acha que foi fácil contar a história pra mim ou foi difícil?
C – (Pausa).
Comportamento não verbal mostrando o cartão “sim” e o cartão correspondente ao “não” simultaneamente.
P – Está em dúvida?
C – Comportamento não verbal de sinal afirmativo com a cabeça.
P – Você acha que foi mais fácil que a de ontem ou mais difícil?
C – (Pausa). Mais fácil.
P – Tá, então foi mais fácil que ontem, mas foi um pouco difícil ainda?
C – Comportamento não verbal de sinal afirmativo com a cabeça.

Este trecho reforça o indicativo de que a história adaptada com características viso-táteis tenha favorecido a compreensão da criança, embora o nível de dificuldade da história (intermediário) ainda tenha sido um complicador.

d) “O mistério do riacho”

A pontuação obtida na escala da versão adaptada com características viso-táteis da história do PRONARRAR “O mistério do riacho” foi de oito pontos, conforme o Quadro 12, a seguir:

Quadro 12 – Avaliação da versão com características viso-táteis da história “O mistério do riacho”

Correspondência do item avaliado	Grau de satisfação	Pontuação atribuída
Personagem(ns)	Satisfeito	1
Lugar	Satisfeito	1
Tempo	Satisfeito	1
Tema ou objetivo	Nem satisfeito, nem insatisfeito	0
Enredo	Satisfeito	1
Resolução	Satisfeito	1
Formato	Satisfeito	1
Cor(es)	Satisfeito	1
Nível de dificuldade	Nem satisfeito, nem insatisfeito	0
Avaliação geral	Satisfeito	1
TOTAL		8 Pontos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Mais uma vez, os itens indicados como nem satisfeito, nem insatisfeitos, foram os referentes ao tema e ao nível de dificuldade em (re)contar a história.

De forma geral, podemos destacar que adaptações com características viso-táteis como as realizadas, nos remetem aos estudos de Nuernberg (2010), principalmente no que diz respeito às imagens bi e tridimensionais e que podem significar uma alteração significativa para pessoas com acuidade visual reduzida. Buscamos manter os alertas de Nuernberg (2010), para que a utilização de relevos não fosse apenas do contorno do desenho, mas também de destaque de outras partes importantes da história. Sobre este aspecto, é importante ressaltar que nem todas as partes da história foram exaustivamente contornadas ou destacadas em virtude do participante possuir baixa visão.

No caso dos animais das histórias, por exemplo, é possível notar que algumas mudanças das cores de algum acessório, ou mesmo no pelo do personagem, foram confeccionados com o mesmo material (papel camurça), embora tenham sofrido sobreposição, característica notável por meio do tato.

Cardeal (2009) desenvolveu sua dissertação na área de artes visuais com base na análise do reconhecimento tátil das ilustrações em relevo de quatro livros infantis impressos em tinta, braile, ilustrações gráficas e relevo destas ilustrações. Durante o desenvolvimento do estudo, realizado com 13 participantes entre oito e 16 anos que frequentavam o ensino comum, a autora destacou que os participantes apontaram confusão na definição do contorno das imagens, o que pode indicar uma dificuldade para o manuseio e compreensão das histórias pela criança. Outro resultado encontrado foi o de que as formas de mais fácil reconhecimento foram as simples, as figuras geométricas planas e os esquemas.

Estudos como este demonstram que a utilização somente de relevo nos contornos dos desenhos pode interferir na definição de formas e na compreensão das histórias. Sob esta ótica, seria importante utilizar outros tipos de destaque para as ilustrações, como a adaptação em curta ou larga escala que se trata da adaptação manual ou com a utilização de tintas e impressões especiais como as utilizadas por Preto (2009).

Valente (2014) discutiu modelos de livros multissensoriais para crianças cegas ou com baixa visão, destacando técnicas de impressão em relevo disponíveis no mercado atual. Destacou ainda três segmentos principais que abrangem o mercado de livros e recursos pedagógicos relacionados ao público infantil: o campo artístico e cultural; o campo pedagógico e escolar e o campo de literatura infantil.

Soriano e Oliveira (2014) destacaram que mesmo adaptações feitas de forma muito simples em desenhos e ilustrações gráficas, como o uso de um barbante ou de cola para destacar um tipo de figura, podem ser benéficas para crianças cegas ou com baixa visão. No caso de crianças com baixa visão, o contorno com marcadores de CD podem ter uma função parecida, porém com a utilização do resíduo visual. As autoras apontaram, ainda, que este tipo de adaptação pode colaborar para a compreensão da história e a criação de narrativas orais dessas crianças.

Pagano e Martins (2014) desenvolveram um mapa do Brasil tátil, levando em consideração as especificidades de alunos cegos e com baixa visão apontada como as mais difíceis por uma professora cega congênita: as disciplinas de biologia e geografia. No material produzido pelos pesquisadores com a utilização de uma impressora 3D, as regiões do mapa são móveis e cada uma delas possui uma textura e uma cor estabelecidas previamente e validadas por um consultor cego.

Materiais como este indicam que a utilização de novas tecnologias pode ser benéfica para diversos públicos e que os tipos de adaptação podem variar de acordo com a faixa etária da criança, com o conhecimento dos objetos e outros fatores intrínsecos ao desenvolvimento infantil e especialmente aos perfis dessas crianças.

Oliveira e Miura (2015) indicam alguns cuidados para a adaptação de material para crianças cegas ou com baixa visão, tais como: tamanho, significação tátil, aceitação, estimulação visual, fidelidade, facilidade de manuseio, resistência e segurança. Estes cuidados são de grande importância, uma vez que o tamanho, por exemplo, deve proporcionar condições de distinção das adaptações realizadas na figura. A aceitação, por outro lado, é algo bastante subjetivo, mas que precisa igualmente ser levado em consideração, com critérios de avaliação e validação por parte do usuário. Estes apontamentos são encontrados também em outras pesquisas, como a de Cerqueira e Ferreira (2000), Manzini (2005) e Oliveira, Biz e Freire (2006).

Os resultados encontrados nas avaliações das adaptações (ampliadas e com características viso-táteis) vão ao encontro destes estudos sobre a construção de material adaptado.

Especificamente sobre o item que avaliou a satisfação em relação ao tema da história, ou como o problema foi retratado, a maioria das respostas do participante deste estudo foi de insatisfação, o que indica a necessidade de alteração no formato da pergunta, pois ficou claro, por meio das justificativas dadas, que ele não tinha gostado do problema em si (conteúdo da história) e não da forma como este item foi apresentado nas adaptações.

Quando comparadas as pontuações das versões ampliadas e com características viso-táteis das histórias do PRONARRAR, podemos observar que todas foram melhor avaliadas na segunda versão.

O mesmo não aconteceu com a história “Adivinha quanto eu te amo”, que recebeu pontuação inferior na versão adaptada com características viso-táteis em relação à versão com o livro. No entanto, é importante observar que esta história foi indicada pela mãe da criança como sua favorita, mesmo ela não se lembrando do nome correto da história.

Outro ponto importante é o nível de dificuldade em (re)contar as histórias, também na maioria dos casos, indicadas na avaliação como insatisfatórias. Porém, quando observados os graus de satisfação entre as versões da mesma história, é

possível verificar uma melhora significativa nesta avaliação, pois as versões adaptadas com características viso-táteis receberam pontuação igual ou superior em relação às ampliações.

Desta forma, podemos inferir que os estudos que debatem sobre a construção de materiais adaptados voltados ao público cego ou com baixa visão são fundamentais e que devem ser avaliados pelo próprio usuário e reelaborados sempre que necessário.

A escala desenvolvida para este estudo mostrou-se um importante instrumento para esta avaliação, principalmente no que se refere à adaptação de material de leitura para a faixa etária do Ensino Infantil, com indicativos de quais elementos precisam de algum ajuste para melhor compreensão e desenvolvimento da linguagem oral e aspectos de linguagem escrita, também, especialmente no que se refere à leitura de imagens.

5.3 Avaliação da estrutura de narrativas orais da criança

Foram realizadas nove sessões de avaliação da estrutura de narrativas orais da criança participante deste estudo, sempre com a versão ampliada em uma sessão e a versão adaptada com características viso-táteis na seguinte.

Apresentaremos aqui as situações de (re)conto separadamente: primeiro a sessão com história de tema livre, em seguida as duas versões da história infantil, as versões ampliadas do PRONARRAR e, por último, as versões adaptadas com características viso-táteis do programa. Ao final, discutiremos os resultados do estudo.

5.3.1 Em situação de (re)conto de uma história com tema livre:

Nesta primeira sessão, após a transcrição integral da filmagem realizada em ambiente domiciliar, com tempo de 4' 26", os trechos que constituíram a história foram destacados, pois diversas vezes algumas informações foram repetidas.

Inicialmente foi perguntado se a criança tinha alguma história favorita. Ela respondeu indicando "Quem tem medo de lobo". Em seguida, foi solicitado que a história fosse narrada oralmente, sendo o trecho a seguir destacado como narrativa:

Quem tem medo de lobo

*O menino está brincando.
Em um castelo.
Numa floresta.
Aí de repente atrás tem um lobo.
Apareceu um lobo.
Pra comer ele.
Ele sai correndo.
E o lobo corre atrás dele.
O lobo não consegue pegar ele.
Aí ele está voltando a brincar.
E o lobo vai embora.
O lobo não volta nunca mais.*

A narrativa foi analisada e pontuada segundo a presença dos elementos indicados por Oliveira e Braga (2012), conforme indicado no Quadro 13, a seguir:

Quadro 13 – Pontuação de narrativa oral de uma história com tema livre

Categoria	Pontuação	Elementos
Cenário	3 pontos	2 personagens e lugar
Tema	5 pontos	Presença clara de uma situação-problema
Enredo	4 pontos	Mais de uma ação
Resolução	1 ponto	Final simples e direto sem relação com o restante da história
Sequência	1 ponto	Presença de enredo
Total	14 pontos	Categoria V - O desfecho está presente, porém não é explicitado como a situação-problema foi resolvida, ou seja, não há descrição clara das ações feitas ou da ação feita para essa resolução, ou, se ela ocorre, é direta.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Embora esta história tenha sido narrada de forma livre e sem apoio de imagens, foi possível observar a presença da maior parte dos elementos que compõem uma história. No entanto, a resolução do problema e o final da história não tiveram relação.

5.3.2 Em situação de (re)conto da história infantil

a) “Adivinha quanto eu te amo” com o livro

Nesta segunda sessão, inicialmente foi perguntado à criança se esta história realmente era uma de suas favoritas, sendo confirmado por ela que sim. Em seguida, perguntou-se se ela conseguiria contar a história da forma que se lembrava. Sua resposta foi negativa, sendo então fornecido o livro a fim de que narrasse a história com esse apoio.

Várias vezes durante esta sessão, a criança tentou ler a história, recorrendo a este comportamento sempre que sentia dificuldade em lembrar algum aspecto da

história. Desse modo, reiteramos que a produção da história ocorreu, também, com o apoio visual (livro), embora menos específico, em relação às partes (cenário, objetivo, enredo e resolução) da história, se compararmos à situação em que estas são apresentadas em cartões.

O tempo total da sessão foi de 12' 06" e o trecho a seguir foi destacado como a narrativa produzida:

*Filho e o pai.
Na floresta brincando.
De dia.
O tanto que ama o pai.
Ele abre os bracinhos assim.
De ponta cabeça.
Aqui... está de noite.
E eles continuam na floresta
Está vendo pra lua
Ele está colocando o filhinho pra dormir.
Então o papai ama o coelhinho...
Até a lua ida e volta.*

A narrativa foi analisada e pontuada, conforme indicado no Quadro 14, a seguir:

Quadro 14 – Pontuação de narrativa oral com a versão original (livro) da história “Adivinha quanto eu te amo”

Categoria	Pontuação	Elementos
Cenário	4 pontos	Dois personagens, tempo e lugar
Tema	2 pontos	Descrição de ações
Enredo	4 pontos	Mais de uma ação
Resolução	2 pontos	Final simples e direto sem resolução do problema
Sequência	1 ponto	Presença de enredo
Total	13 pontos	Categoria V - O desfecho está presente, porém não é explicitado como a situação-problema foi resolvida, ou seja, não há descrição clara das ações feitas ou da ação feita para essa resolução, ou, se ela ocorre, é direta.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Mesmo com o apoio das imagens do livro, a pontuação desta narrativa foi inferior à narrativa com tema livre. Quanto a isto, é possível que a quantidade de páginas e de informação visual (imagética e escrita) tenham exercido alguma dificuldade na elaboração da narrativa oral da criança. Podemos inferir, também, que essa pode não ser uma história da grande familiaridade para a criança ou que não esteja dentre as que ela mais aprecia.

b) “Adivinha quanto eu te amo” adaptada com características viso-táteis

Nesta terceira sessão, inicialmente a escrita da história reduzida às quatro cenas adaptadas de forma viso-tátil foi lida para a criança e os cartões foram

mostrados. Em seguida, foi solicitado que a criança colocasse os cartões em uma sequência e, a partir dela, fosse narrando a história.

O tempo total desta sessão foi de 11' 46" e o trecho a seguir foi destacado como narrativa:

*O pai e o filho.
O filhinho está segurando nas orelhas do papai.
Estão na floresta.
De noite.
Está falando o quanto ama o pai dele.
O papai estava contando uma história pra ele.
O coelhinho está brincando com o papai dele, falando o tanto que ama ele.
Abre os braços pra mostrar o quanto ama.
Ele tá falando... Ele ama do tamanho da lua o papai dele.
Ai o papai coloca ele pra dormir e fala que ama ele.*

A narrativa foi analisada e pontuada, conforme indicado no Quadro 15, a seguir:

Quadro 15 – Pontuação de narrativa oral com a versão adaptada com características viso-táteis da história “Adivinha quanto eu te amo”

Categoria	Pontuação	Elementos
Cenário	4 pontos	Dois personagens, tempo e lugar
Tema	5 pontos	Presença clara de uma situação-problema
Enredo	2 pontos	Uma ação
Resolução	4 pontos	Final simples e direto com resolução do problema
Sequência	1 ponto	Presença de enredo
Total	16 pontos	Categoria VI - Histórias completas, com uma estrutura narrativa elaborada, na qual o desfecho da trama é explicitado com sequência adequada de todos os elementos constituintes da história.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

É importante destacar que a pontuação desta narrativa, classificada como história completa segundo os critérios de Oliveira e Braga (2012), com base em Lins e Silva e Spinillo (2000), foi superior à narrativa com o apoio do livro, embora tenha recebido a menor pontuação na avaliação das adaptações (apenas 1 ponto).

5.3.3 Em situação de produção a partir de histórias do PRONARRAR

a) Histórias ampliadas

a.1) “A lição de Totó”

O tempo total desta sessão foi de 6' 31" e o trecho a seguir foi destacado como narrativa:

*O dono joga a bola pro cachorro.
 Ivan e Totó.
 Estavam brincando com a bola na casa do Ivan, de dia.
 O Totó deu a bola pro dono.
 O Ivan tacou a bola na lama e... o Totó pegou... e ele ficou todo sujo, todo sujo.
 O dono deu banho nele.
 E ele ficou limpinho.*

A narrativa foi analisada e pontuada, conforme indicado no Quadro 16, a seguir:

Quadro 16 – Pontuação de narrativa oral com a versão ampliada da história “A lição de Totó”

Categoria	Pontuação	Elementos
Cenário	4 pontos	Dois personagens, tempo e lugar
Tema	5 pontos	Presença clara de uma situação-problema
Enredo	2 pontos	Uma ação
Resolução	4 pontos	Final simples e direto com resolução do problema
Sequência	1 ponto	Presença de enredo
Total	16 pontos	Categoria VI - Histórias completas, com uma estrutura narrativa elaborada, na qual o desfecho da trama é explicitado com sequência adequada de todos os elementos constituintes da história.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

É importante ressaltar que esta história pode ser considerada como de nível intermediário segundo Oliveira, Braga e Viana (2013), o que pode ser um indicativo em relação à sua pontuação final. Mesmo com este indicativo, a narrativa oral obteve uma pontuação maior em relação às anteriores, o que foi atribuído tanto ao nível da história, quanto ao uso do PRONARRAR, por ser um programa de intervenção estruturado e voltado às narrativas. No entanto, passou por modificações no desenho e na escrita recentemente (OLIVEIRA et al., 2016) e, principalmente após a construção da adaptação, em razão do tempo e do nível de dificuldade do tema e do enredo da história, passou a ser classificada como fácil.

a.2) “O macaco sapeca”

O tempo total desta sessão foi de 6’ 12” e o trecho a seguir foi destacado como narrativa:

*Um dia 3 macacos estavam na floresta: Amanda, Carlos e José, mas tinha um cac/ Totó cuidando das bananas que eles queriam comer.
 Eles estavam com fome.
 Aí a Amanda e o Carlos dançaram pra enganar o Totó, pro José pegar as bananas sem ele ver.
 Ele pegou as bananas e levou pros amigos comerem também, aí ninguém mais ficou com fome.*

A narrativa foi analisada e pontuada, conforme indicado no Quadro 17, a seguir:

Quadro 17 – Pontuação de narrativa oral com a versão ampliada da história “O macaco sapeca”

Categoria	Pontuação	Elementos
Cenário	4 pontos	Quatro personagens, tempo e lugar
Tema	5 pontos	Presença clara de uma situação-problema
Enredo	2 pontos	Uma ação
Resolução	4 pontos	Final simples e direto com resolução do problema
Sequência	1 ponto	Presença de enredo
Total	16 pontos	Categoria VI - Histórias completas, com uma estrutura narrativa elaborada, na qual o desfecho da trama é explicitado com sequência adequada de todos os elementos constituintes da história.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Esta história foi indicada por Oliveira, Braga e Viana (2013) como sendo de nível intermediário. Em virtude do número de personagens e da complexidade do tema e do enredo, mesmo com as alterações recentes no desenho e na escrita (OLIVEIRA et al., 2016) permaneceu classificada como de nível intermediário.

a.3) “O mistério do riacho”

O tempo total desta sessão foi de 4’ 21” e o trecho a seguir foi destacado como narrativa:

O rio sujo.

Os amigos sempre brincavam depois da escola perto de um rio, a Ana fazia suco pra eles porque estava muito quente.

Só que a água do rio estava suja e todo mundo começou a ficar com dor na barriga.

Depois eles viram que a água estava suja com coisas que as pessoas jogavam e aí resolveram limpar o rio todinho, pra ficar limpo.

Quando terminaram de limpar, eles voltaram a brincar e a tomar suco.

A narrativa foi analisada e pontuada, conforme indicado no Quadro 18, a seguir:

Quadro 18 – Pontuação de narrativa oral com a versão ampliada da história “O mistério do riacho”

Categoria	Pontuação	Elementos
Cenário	4 pontos	Quatro personagens, tempo e lugar
Tema	5 pontos	Presença clara de uma situação-problema
Enredo	2 pontos	Uma ação
Resolução	4 pontos	Final simples e direto com resolução do problema
Sequência	1 ponto	Presença de enredo
Total	16 pontos	Categoria VI - Histórias completas, com uma estrutura narrativa elaborada, na qual o desfecho da trama é explicitado com

		sequência adequada de todos os elementos constituintes da história.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Esta história foi indicada por Oliveira, Braga e Viana (2013) como sendo do nível difícil e, mesmo passando por modificações no desenho e na escrita (OLIVEIRA et al., 2016), permaneceu com a mesma classificação, pois há quatro personagens humanos na história e o tema (as crianças passando mal devido à contaminação da água do riacho) é de difícil compreensão.

b) Histórias adaptadas com características viso-táteis

b.1) “A lição de Totó”

O tempo total desta sessão foi de 4’ 17” e o trecho a seguir foi destacado como narrativa:

O Gabriel e o Totó

Um dia, o Gabriel e o Totó estavam brincando no quintal da casa do Gabriel. Até que o Gabriel jogou a bola pro Totó muito forte e ela caiu na poça de lama.

Aí o Totó se sujou de lama pra pegar a bola.

O Gabriel teve que dar um banho no Totó pra deixar ele limpo de novo.

Depois do banho o Gabriel joga a bola devagar pro Totó não se sujar de novo.

A narrativa foi analisada e pontuada, conforme indicado no Quadro 19, a seguir:

Quadro 19 – Pontuação de narrativa oral com a versão adaptada com características viso-táteis da história “A lição de Totó”

Categoria	Pontuação	Elementos
Cenário	4 pontos	Dois personagens, tempo e lugar
Tema	5 pontos	Presença clara de uma situação-problema
Enredo	2 pontos	Uma ação
Resolução	4 pontos	Final simples e direto com resolução do problema
Sequência	1 ponto	Presença de enredo
Total	16 pontos	Categoria VI - Histórias completas, com uma estrutura narrativa elaborada, na qual o desfecho da trama é explicitado com sequência adequada de todos os elementos constituintes da história.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ainda que apresentasse a mesma pontuação que a história ampliada, a versão com a história viso-tátil indicou complexidade maior, como por exemplo, o título da história, além de uma definição do final, baseado na resolução do problema,

inclusive com ênfase para o cuidado de não voltar a provocar o mesmo problema ao brincar com a bola.

b.2) “O macaco sapeca”

O tempo total desta sessão foi de 5’ 03” e o trecho a seguir foi destacado como narrativa:

Os três macacos com fome.

Um dia os três irmãos macacos estavam na floresta ouvindo música e conversando, mas eles estavam com muita fome também, só que tinha um cachorro cuidando as bananas, o Totó.

O Renato e a Maria foram distrair o Totó dançando, pra ele não ver o Antônio subir na bananeira e pegar as bananas no chapéu dele.

Quando ele pegou as bananas sem o Totó ver e voltou pra floresta, todo mundo comeu as bananas e o totó foi dormir na casinha dele.

A narrativa foi analisada e pontuada, conforme indicado no Quadro 20, a seguir:

Quadro 20 – Pontuação de narrativa oral com a versão adaptada com características viso-táteis da história “O macaco sapeca”

Categoria	Pontuação	Elementos
Cenário	4 pontos	Quatro personagens, tempo e lugar
Tema	5 pontos	Presença clara de uma situação-problema
Enredo	4 pontos	Mais de uma ação
Resolução	4 pontos	Final simples e direto com resolução do problema
Sequência	1 ponto	Presença de enredo
Total	18 pontos	Categoria VI - Histórias completas, com uma estrutura narrativa elaborada, na qual o desfecho da trama é explicitado com sequência adequada de todos os elementos constituintes da história.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Esta narrativa apresentou o máximo de pontuação possível segundo os critérios estabelecidos por Oliveira e Braga (2012), com uma estrutura completa. Portanto, é importante ressaltar que, em relação à versão ampliada, a criança apresentou uma narrativa mais elaborada, com indícios de que esta versão auxiliou na complexidade da narrativa oral apresentada, mesmo com o nível de dificuldade mais elevado da história.

b.3) “O mistério do riacho”

O tempo total desta sessão foi de 4’ 51” e o trecho a seguir foi destacado como narrativa:

O riacho.

Um dia os amigos Marcos, Felipe e Pedro foram jogar bola depois da escola, perto de um riacho. Estava calor e a Ana fez um suco pra eles com a água do riacho.

Só que a água do riacho estava suja, tinha um monte de lixo e eles tiveram dor na barriga por causa disso.

Quando eles viram que a água estava suja, eles não tomaram mais a água e tiraram as coisas de dentro do riacho pra deixar tudo limpo de novo.

Depois eles terminaram e voltaram a brincar e tomar suco com a água do riacho, porque já estava limpa de novo.

A narrativa foi analisada e pontuada, conforme indicado no Quadro 21, a seguir:

Quadro 21 – Pontuação de narrativa oral com a versão adaptada com características viso-táteis da história “O mistério do riacho”

Categoria	Pontuação	Elementos
Cenário	4 pontos	Quatro personagens, tempo e lugar
Tema	5 pontos	Presença clara de uma situação-problema
Enredo	4 pontos	Mais de uma ação
Resolução	4 pontos	Final simples e direto com resolução do problema
Sequência	1 ponto	Presença de enredo
Total	18 pontos	Categoria VI - Histórias completas, com uma estrutura narrativa elaborada, na qual o desfecho da trama é explicitado com sequência adequada de todos os elementos constituintes da história.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Esta narrativa novamente apresentou o máximo de pontuação em relação aos elementos que constituem uma história completa, melhorando em relação à versão ampliada e com mais elementos, considerando o nível de complexidade (difícil) desta história.

De forma geral, podemos observar que independentemente do tipo de adaptação (ampliada ou com características viso-táteis), as narrativas com o apoio de imagens se mostraram mais completas, com características de narrativas indicadas por Oliveira e Braga (2012) e com uma sequência de elementos que constituem uma história.

Estes dados nos remetem às pesquisas de Bajaj (2007) e Bitar (2015), nas quais o apoio de imagens favoreceu a construção de narrativas por diferentes públicos: crianças com e sem gagueira, respectivamente. Outro indício foi o de que o material pode ser utilizado com outros públicos, inclusive com o público com desenvolvimento típico.

Bajaj (2007) lançou mão de um livro apenas com imagens para avaliar as narrativas de crianças entre cinco e oito anos com e sem gagueira (22 em cada

grupo). O pesquisador forneceu um tipo de “história modelo” a partir das cinco primeiras páginas do livro e solicitou que as crianças continuassem a narração de acordo com as demais páginas. Ao final, as narrativas orais foram transcritas e os indícios de gagueira foram omitidos para que não fosse possível identificar os grupos. Os resultados desta pesquisa demonstraram que não houve diferenças significativas entre os dois grupos.

Bitar (2015) desenvolveu uma ampla pesquisa com crianças entre quatro e sete anos com desenvolvimento típico, na qual avaliou a produção de gêneros textuais orais a partir da leitura de imagens. A autora se propôs a analisar as sequências das imagens, identificar os gêneros discursivos produzidos a partir destas imagens e a “identificar as modalidades de tutela de linguagem utilizadas e seus efeitos na construção de narrativas produzidas pelas crianças” (BITAR, 2015, p. 15). Os resultados deste estudo, que teve por base sua tese de doutorado em Semiótica e Linguística Geral, demonstraram que a sequência das imagens auxilia nas produções orais de crianças e que possibilitam a representação simbólica da linguagem.

Outro destaque que deve ser feito aqui, refere-se ao desempenho de linguagem oral durante as sessões de filmagem: ficou evidenciado que a criança com baixa visão participante deste estudo, não apresentou diferença em relação às crianças com desenvolvimento típico (LAMÔNICA, 2008).

As pesquisas de Ochaita e Espinosa (2004), Oliveira e Marques (2005) e Sacramento (2011) apontaram nesta mesma direção. De acordo com estes autores, a criança com baixa visão não apresenta alterações no desenvolvimento da linguagem oral nesta faixa etária, sobretudo quando a criança frequenta a escola.

Ochaita e Espinosa (2004) tiveram como objetivo observar as possibilidades de intervenção pedagógica com crianças cegas e com baixa visão. De modo geral, as pesquisadoras não identificaram alterações na linguagem dessas crianças, mas encontraram indícios de que para os participantes desta pesquisa, o processo de descentração⁶ da ação de si mesmas para centrá-la em algum objeto foi mais difícil.

Oliveira e Marques (2005) desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de descrever o desempenho da linguagem de crianças cegas, com baixa visão e sem alteração na visão na interação com a mãe. Dois participantes com cada

⁶ Descentração, segundo os conceitos de Piaget (2014), é a capacidade de sair do egocentrismo, que por sua vez, segundo Sasso (2016) é uma indiferenciação entre o eu e o meio social.

classificação fizeram parte do estudo que analisou a comunicação verbal e não-verbal em duas situações: com brinquedos e livre. Os resultados indicaram que não houve diferenças na comunicação entre os participantes que pudesse indicar alguma desvantagem em relação às crianças cegas e com baixa visão. Por outro lado, as autoras indicaram algumas particularidades que ocorreram no desempenho comunicativo das crianças com baixa visão, especialmente relacionadas ao baixo uso de expressões verbais.

Sacramento (2011) teve por objetivo investigar o desenvolvimento da linguagem oral de crianças com baixa visão entre dois e cinco anos por meio de um protocolo adaptado, com análise qualitativa e quantitativa. Os resultados demonstraram que quanto maior o grau de comprometimento visual, maior a dificuldade quanto ao desenvolvimento da linguagem. Além disso, também indicaram que quanto mais cedo a intervenção terapêutica for iniciada, maiores são as chances de desenvolvimento típico de linguagem.

Para fins de ampliar a discussão, serão apresentados alguns estudos voltados para o desenvolvimento de linguagem em crianças sem alterações visuais. Dadalto e Goldfeld (2009) e Smith, Bordini e Sperb (2009) desenvolveram estudos voltados às crianças na faixa etária do Ensino Infantil com desenvolvimento típico.

Dadalto e Goldfeld (2009) analisaram histórias e relatos de crianças entre 5 e 6 anos de idade, todas sem queixa familiar ou escolar quanto ao desenvolvimento da linguagem oral. As pesquisadoras solicitaram às crianças que contassem a história “A Chapeuzinho Vermelho” e fizessem também um relato oral. Em seguida, analisaram as produções também com base nos elementos constitutivos de cada uma. Os resultados apontaram para um desempenho satisfatório na produção de narrativas e pouca necessidade de intervenção para a sua construção.

Smith, Bordini e Sperb (2009) lançaram mão de uma avaliação das narrativas produzidas por meio da presença de elementos estruturais, classificando como narrativas completas aquelas constituídas por três elementos (orientação, complicação e resolução) e como incompletas as constituídas por apenas dois elementos, os resultados demonstraram que a maioria das narrativas foram desenvolvida em situações intraconversacionais, isto é, quando o foco do trabalho pedagógico não era a linguagem oral. Indicaram ainda que mesmo nos momentos em que o foco era a linguagem oral, as narrativas apresentaram fala

descontextualizada, indicando a necessidade de intervenção pedagógica para sua retomada.

Um indicativo destas discussões são os resultados da narrativa a partir de um tema livre, na qual a criança, embora tenha obtido pontuação inferior em comparação com as histórias adaptadas, apresentou uma estrutura bastante parecida com outros estudos com crianças da mesma faixa etária (DADALTO; GOLDFELD, 2009; MATA; SORIANO; OLIVEIRA, 2015; OLIVEIRA, 2014; OLIVEIRA; SANTOS; SORIANO, 2015; SMITH; BORDINI; SPERB, 2009; ZABOROSKI, 2014).

No que se refere mais especificamente às estruturas das narrativas desenvolvidas em cada uma das situações, é possível inferir que independentemente do tipo de apoio utilizado, as narrativas desenvolvidas com o uso de histórias do PRONARRAR foram melhores avaliadas.

Além disso, as narrativas produzidas a partir das histórias adaptadas com características viso-táteis também obtiveram uma pontuação superior quando comparadas às narrativas produzidas a partir de histórias ampliadas.

Sobre este aspecto, Ventrini (2009) ao estudar a representação espacial de alunos cegos e com baixa visão com idade entre 7 e 22 anos, verificou que os alunos com baixa visão só conseguiram representar objetos que exploravam os sentidos visual e tátil em conjunto, indicando uma facilidade inclusive na construção de maquetes que representavam os espaços que eles já conheciam quando propostas essas adaptações. Quanto aos sujeitos cegos, a autora indicou que foram necessárias rotas no ambiente, exploradas em conjunto com estes sujeitos, para a compreensão do espaço. No entanto, destacou também que não se deve traçar comparações entre a forma como os cegos compreendem o espaço, em relação aos sujeitos com baixa visão ou aos que não possuem nenhum déficit visual.

Bruno (1993) indicou a utilização de materiais concretos para montar cenas de acordo com a sequência de uma história e depois contá-la oralmente de acordo com a ordem cronológica desta cena e da própria história. Essas indicações podem colaborar para a organização do pensamento. A autora destacou também que a utilização de materiais adaptados ou utilizados para a construção de cenas facilita a representação do objeto real, levando em consideração a especificidade de cada criança (cegueira ou baixa visão).

Seabra-Júnior e Manzini (2008), ao discutirem recursos e estratégias para o ensino de alunos cegos e com baixa visão na atividade física adaptada demonstraram a importância de estímulos visuais, táteis e auditivos para o desenvolvimento motor desses alunos. De forma geral, os autores apresentaram alternativas relacionadas à confecção e adaptação de materiais voltados para a atividade física, mas as indicações de contrastes e de uso de materiais podem ser utilizados em diversas outras esferas, como as do presente estudo.

Especificamente quanto à utilização de recurso adaptado para o público-alvo da Educação Especial, Araújo e Manzini (2001) abordaram os recursos de ensino voltados para a escolarização dos alunos com deficiência física, principalmente no que se referia à sua indicação e utilização. De forma geral, os autores analisaram um recurso pedagógico construído (denominado de “meu livro”) e que possibilitava a percepção tátil e visual. Aos poucos, iniciaram a correspondência entre as palavras e as figuras representadas nas páginas do livro, sem deixar de lado algumas percepções motoras como o manuseio das páginas, por exemplo. Estudos como este demonstram a importância da utilização de apoio de imagens e, aos poucos, a inserção da escrita, como uma forma de organização sequencial que pode ser constituída por um apoio textual.

Vallone e Manzini (2001, p. 90) buscaram analisar textos produzidos por alunos com deficiência intelectual seguindo algumas etapas: 1) explorar a literatura infantil; 2) produzir textos a partir de desenhos; 3) completar lacunas referentes ao texto; 4) produzir coletivamente texto oral; 5) escrever texto individualmente e, 6) usar charadinhas. Algumas destas etapas, como o manuseio de livro de literatura infantil, produção de narrativas a partir do apoio de imagens e oralmente (embora individualmente) foram utilizadas no presente estudo.

De modo geral, as adaptações de recursos voltadas para o público-alvo com baixa visão podem ser simples, como as propostas por Brasil (2006) e Silva e Costa (2011) ou mais complexas como as indicadas por Tavarayama (2011), sendo que os indícios para o tipo de história e adaptações dependerão das especificidades de cada criança.

Precisamos destacar também o mérito do uso de aspectos do conhecimento metatextual, que em nosso caso lança mão ao mesmo tempo de imagens e das partes que compõem o tipo de texto que está sendo trabalhado (a estrutura narrativa). Os estudos que se dedicam a essa concepção, têm demonstrado que o

uso de imagens associado às partes que compõem o texto tem sido de grande valia para o desenvolvimento do sujeito em relação a essa organização da estrutura que compõe esse determinado texto (FERREIRA; SPINILLO, 2003). Esse desenvolvimento é extremamente difícil sem um apoio, já que as crianças começam a construir os textos (orais e escritos) a partir de uma organização intuitiva (FAYOL, 1985).

Outro ponto importante a ser destacado são os níveis de dificuldade das histórias. Mesmo diante de uma crescente complexidade (partimos de uma história fácil, para uma intermediária e posteriormente uma difícil), o desempenho da criança foi satisfatório, atingindo inclusive a máxima pontuação proposta pelo instrumento.

Por fim, é importante ressaltar que, especificamente para este estudo, as ampliações das histórias do PRONARRAR podem ser consideradas suficientes como apoio para a criança com baixa visão, principalmente pelos resultados alcançados nas situações com estas adaptações (16 pontos nas três histórias). No entanto, as adaptações com características viso-táteis possibilitaram um avanço nesta pontuação, mesmo nas histórias classificadas como mais complexas por Oliveira, Braga e Viana (2013), dado que comprova a hipótese assumida inicialmente neste estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo tivemos como objetivo verificar os efeitos de histórias adaptadas, organizadas a partir de estratégias metatextuais, na construção de narrativas orais de uma criança com baixa visão, em idade pré-escolar. De maneira mais específica, tivemos como objetivo:

a) Identificar, na concepção da mãe, as necessidades e potencialidades que podem ser contempladas na adaptação de materiais de leitura para uma criança com baixa visão;

b) Construir e avaliar, na perspectiva do usuário, propostas de adaptações em diferentes situações: 1) adaptação com características viso-táteis de uma história infantil; 2) adaptações (ampliadas e com características viso-táteis) de três narrativas de um programa construído a partir de elementos metatextuais, levando em consideração o perfil dessa criança e três níveis de dificuldade das histórias (fácil, intermediário e difícil);

c) Avaliar, em situações distintas, a estrutura de narrativas orais dessa criança, (re)produzidas: 1) a partir uma história com tema livre; 2) após a leitura de uma história infantil com o livro e posteriormente reduzida à quatro cenas; 3) a partir de histórias adaptadas de um programa metatextual (ampliadas e com características viso-táteis).

Consideramos que tais objetivos foram atingidos, tendo em vista que a entrevista com a mãe da criança com baixa visão nos forneceu indícios que colaboraram para a seleção e construção das histórias adaptadas. Não podemos deixar de destacar, no entanto, que os relatos evidenciaram que os hábitos de leitura parecem não fazer parte do dia a dia da criança, em ambiente domiciliar. As histórias foram adaptadas e avaliadas pelo usuário que apontou indícios de algumas alterações; as narrativas orais da criança, na maioria das situações, foram avaliadas como narrativas completas.

Os dados obtidos permitiram considerar que o apoio de imagens ampliadas ou adaptadas com características viso-táteis pode colaborar com a produção de narrativas orais de crianças com baixa visão em idade pré-escolar. No entanto, é importante ressaltar que essas adaptações devem possuir características que atendam às necessidades do usuário, bem como serem avaliadas por instrumentos que identifiquem os pontos que precisam de modificações ou readaptações.

Os dados permitiram também fazer considerações, além destes objetivos. É o caso, por exemplo, de considerações referentes aos aspectos de desempenho de linguagem oral de crianças com baixa visão. Assim como em estudos anteriores, não encontramos diferenças entre a linguagem oral desta criança, em relação ao que é esperado no desenvolvimento típico, nessa faixa etária. Além disso, ressaltamos que, apesar de não ter sido um critério de seleção, a criança participante deste estudo frequentava a escola desde muito cedo, o que pode ter uma influência positiva em todo o seu processo de desenvolvimento.

Em relação à possibilidade de generalização de dados, reforçamos que essa pesquisa está voltada para um público específico (contexto da Educação Especial e Inclusiva). No entanto, podemos considerar que o material adaptado, tanto o ampliado como o com características viso-táteis, podem ser utilizados com outros públicos, inclusive com desenvolvimento típico, pois este material não consiste em uma especificidade do sujeito com baixa visão, mas em um material voltado à faixa etária pré-escolar.

Sobre os aspectos metodológicos, tecemos algumas críticas que podem auxiliar em futuras pesquisas com esse foco, como algumas alterações nos instrumentos. Na escala desenvolvida especificamente para este estudo, por exemplo, após as discussões dos resultados observamos que os itens que avaliam a forma como o tema ou problema da história foi representado necessita de aperfeiçoamento na escrita. Sugerimos, também, a alteração na grafia do quadro de pontuação das narrativas proposto por Oliveira e Braga (2012), neste caso especificamente, sugerimos que a grafia “*final definido a partir da resolução do problema*” da possibilidade de resolução do problema, seja alterada para “*final simples e direto com resolução do problema*”, mas que a pontuação (4 pontos) seja mantida, já que ela deve ser bastante diferente das demais opções apresentadas pelas autoras.

Para futuras pesquisas, sugerimos a realização de investigações que foquem as produções de narrativas de crianças cegas, visto que são indicadas outras adaptações, com necessidades mais específicas, além do apoio de um mediador no momento de produção dessas narrativas.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. R. F.; BEFI-LOPES, D. M.; FERNANDES, F. D. M.; WERTZNER, H. F. (orgs.). *ABFW Teste de Linguagem Infantil nas áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática*. Carapicuíba: Pró-Fono, 2000. p. 41-60.
- ARAÚJO, D. A.; LIMA, E. D. R. P. Dificuldades enfrentadas pelo cuidador na inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 281-304, 2011.
- ARAÚJO, R. C. T.; MANZINI, E. J. Recursos de ensino na escolarização do aluno com deficiência física. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência*. Marília: UNESP, 2001. p. 1-11.
- BAJAJ, A. Analysis of oral narratives of children who stutter and their fluent peers: Kindergarten through second grade. *Clinical Linguistics and Phonetics*, Boston, v. 21, n. 3, p. 227-245, 2007.
- BARBOSA, A. M.; BALBINO, E. S. O papel do cuidador na inclusão de uma criança com autismo em um centro de educação infantil. In: Congresso Internacional de Educação e Inclusão: práticas pedagógicas, direitos humanos e interculturalidades – CINTEDI. Campina Grande, 2014. *Anais do CINTEDI*, 2014. p. 1-10 [?].
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 6.ed. São Paulo: Edições 70, 2011. 280 p.
- BARRAGA, N. *Disminuidos visuales y aprendizaje*. España: Ed. ONCE, 2010.
- BISHOP, D. What causes specific language impairment in children? *Current Directions in Psychological Science*, v. 15, n. 5, p. 217-221, 2006.
- BITAR, M. L. *Produção oral de crianças a partir da leitura de imagens*. 2.ed. São Paulo: Humanitas, 2015. 123 p.
- BONKI, E.; SCHIER, A. C.; OLIVEIRA, J. P. Perfil de narrativas escritas de alunos com queixa escolar: subsídios para intervenções educacionais. In: I Seminário Internacional de Aquisição da Linguagem (I SIAL), Porto Alegre, RS. *Anais do I SIAL*, 2011, p. 1-15. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sial/2011/src/22.pdf>>. Acesso em 04 ago. 2016.
- BRACCIALLI, L. M. P.; et al . Qualidade de vida de cuidadores de pessoas com necessidades especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 1, p. 113-126, 2012.
- BRASIL. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. *Ministério da Educação. Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão*. [2. ed.] / coordenação geral

SEESP/MEC. Brasília: MEC/SEESP, 2006. 208 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da Educação Básica*. Brasília. 2009.

BRASIL. *Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013*: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 08/09/2014.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*: aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. *Dados Finais do Censo Escolar da Educação Básica de 2014 – Anexo II*. Brasília/DF: O Instituto, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/descricao-do-censo-escolar>>. Acesso em: 20/05/2015.

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

BRUNO, M. M. G. *O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção precoce à integração escolar*. 2. ed. Campo Grande: Plus, 1993. 144 p.

BRUNO, M. M. G. *Avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil: uma proposta de adaptação e elaboração de instrumentos*. 2005. 2v. 154-157 f. Tese – Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências (Unesp), Marília, 2005.

BRUNO, M. M. G. *Avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil*. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2009. 198 p.

CAPOVILLA; F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. Desenvolvimento linguístico na criança dos dois aos seis anos: tradução e standardização do Peabody Picture Vocabulary Test de Dunn & Dunn, e da Language Development Survey de Rescorla. *Ciência Cognitiva: teoria, pesquisa e aplicação*, v. 1, n. 1, p. 353-380, 1997.

CARDEAL, M. *Ver com as mãos: a ilustração tátil em livros para crianças cegas*. 2009. 140 f. Dissertação – Mestrado em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Centro de Artes – CEART, Florianópolis, 2009.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, M. A. Os recursos didáticos na educação especial. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-20, 2000.

CHACON, M. C. M. A deficiência mental e auditiva no olhar dos irmãos não deficientes. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2007, Londrina. *Anais do IV Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*, 2007, p. 1-11.

CHACON, M. C. M. A deficiência mental e auditiva no olhar dos irmãos não deficientes. In.: FUJISAWA, D. S.; MARQUEZINI, M. C.; TANAKA, E. D. O.; BUSTO, R. M. MANZINI, E. J. (Orgs.). *Família e Educação Especial*. Londrina: ABPEE, 2009. [Série Estudos Multidisciplinares de Educação Especial, n. 7]. p. 73-83.

CHACON, M. C. M.; DEFENDI, E. L.; FELIPPE, M. C. G. C. A Família como Parceira no Processo de Desenvolvimento e Educação do Deficiente Visual. In: MASINI, E. F. S. (Org.). *A Pessoa com deficiência visual: um livro para educadores*. São Paulo: Vetor, 2007. p.131-174.

CLARO, M.T. *Escala de faces para avaliação da dor em crianças: etapa preliminar*. 1993. 60 f. Dissertação – Mestrado em Enfermagem, Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 1993.

COLOMER, T. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2003. Tradução: Laura Sandroni. 454 p.

COSTA, C. S. L.; DEL PRETTE, A. Estudo comparativo de observação de habilidades sociais de gêmeas com e sem deficiência visual. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 2012, v. 25, n. 42, p. 75-88. Disponível em: www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial. Acesso em: 09 ago 2016.

CUNHA, D. T.; et al. Métodos para aplicar las pruebas de aceptación para la alimentación escolar: validación de la tarjeta lúdica. *Revista chilena de nutrición*, Santiago (Chile), v. 40, n. 4, p. 357-363, 2013.

DADALTO, E. V.; GOLDFELD, M. Características comuns à narrativa oral de crianças na pré-alfabetização. *Revista CEFAC* [online]. 2009, v. 11, n. 1, p. 42-49. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 14 mar 2016.

DALL'ACQUA, M. J. C. Identificação de infecções materno-fetais: entraves ao encaminhamento de crianças com deficiência visual aos programas de intervenção. In: TANAKA, E. D. O.; MARQUEZINE, M. C.; BUSTO, R. M.; FUJISAWA, D. S.; MANZINI, E. J. (Orgs.). *As necessidades educacionais especiais: altas habilidades, transtornos globais do desenvolvimento e deficiências*. Londrina: ABPEE, 2009. [Série Estudos Multidisciplinares de Educação Especial, n. 5]. p. 117-127.

DALMORO, M.; VIEIRA, K. M. Dilemas na construção de escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? *Revista Gestão Organizacional*, Chapecó, v. 6, n. 3, p. 161-174, 2013.

DELIBERATO, D. Sistemas Gráficos na comunicação alternativa: aquisição da competência comunicativa. In: PASSERINO, L M.; BEZ, M. R.; PEREIRA, A. C. C.; PERES, A. (Orgs.) *Comunicar para Incluir*. 1ed. Porto Alegre: CRBF, 2013. p. 425-437.

DUNN, L. M.; DUNN, L. M. *Peabody picture vocabulary test: revised*. Circle Pines: American Guidance Service, 1981.

FAGUNDES, A. J. F. M. *Descrição, definição e registro do comportamento*. São Paulo: Edicon, 1999.

FAILLA, Z. (Org). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Instituto Pró-livro/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2012. 344 p.

FAYOL, M. *Le récit et as construction*. Une approche de psychologie cognitive. Neuchâtel: Dalachaux & Niestlé, 1985.

FERREIRA, A. L.; SPINILLO, A. G. Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual. In: MALUF, M.R. (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 119-148.

FORMAT FACTORY. *Software livre*. Versão 3.9.5. 2016. Desenvolvido Chen Jun Hao. Disponível em: www.pcfreetime.com. Acesso em: 05 ago 2016.

GAGLIARDO, H. G. R. G.; NOBRE, M. I. R. S. Intervenção Precoce na Criança com Baixa Visão. *Revista Neurociências*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 16-19, 2001.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220 p.

GOMBERT, J.E. *Metalinguistic development*. Harvester: Wheatsheaf, 1992.

GOMBERT, J.E. Epi/meta versus implícito/explicito: nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem. In: MALUF, M.R.; CARDOSO-MARTINS, C. *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e escrever*. Porto Alegre: Editora Penso, 2013. p.109-123.

GUNTHER, H. Como elaborar um questionário. In.: PASQUALI, L. *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM, IBAPP, 1999. p. 231-258.

HUEARA, L. et al. O faz-de-conta em crianças com deficiência visual: identificando habilidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 2006, v. 12, n. 3, p. 351-368. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 20 ago 2015.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010. 220 p.

LAMÔNICA, D. A. C. (Org.). *Estimulação da linguagem: aspectos teóricos e práticos*. São José dos Campos: Pulso, 2008. 343 p.

LAPLANE, A. L. F.; BATISTA, C. G. Ver e não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão na escola. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 28, n. 75, p. 209-227, 2008.

LAURENTI, R. B. *Aprendizagem por meio da narrativa*. São Paulo: Vetor, 2006. 172 p.

LAWLESS, H. *Sensory evaluation of food: principles and practices*. Nova York (EUA): Kluwer Academics/Plenum Publishers, 1998. 827 p.

LEONARD, L. B.; et al. Picture naming in language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Research* [online]. 1983, v. 26, n. 4, p. 609-615. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/16527278_Picture_Naming_in_Language-Impaired_Children>. Acesso em: 22 ago 2016.

LEYVA, A. R.; et al. Estimulación temprana en niños con baja visión. *Revista Habanera de Ciencias Médicas* [online], Havana, 2013, v. 12, n. 4, p. 659-670. Disponível em: <<http://scielo.sld.cu>>. Acesso em: 23 ago 2016.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, Nova York, v. 22, n. 140, p. 44-53, 1932.

LINS-SILVA, M. E.; SPINILLO, A. G. A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 337-350, 2000.

MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: *ENSAIOS pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. Brasília: MEC/SEESP, 2005. p. 82-86.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: UFES, 2006, p. 361-386.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986. 96 p. (Série Princípios).

MASINI, E. F. S. As especificidades do perceber: diretrizes para o educador de pessoas com deficiência visual. In: MASINI, E. F. S. (Org.). *A Pessoa com deficiência visual: um livro para educadores*. São Paulo: Vetor, 2007. p.19-35.

MASINI, E. F. S. *O perceber de quem está na escola sem dispor da visão*. São Paulo: Cortez, 2013. 144 p. Volume 10. [Coleção Educação & Saúde].

MATA, S. P.; SORIANO, K. R.; OLIVEIRA, J. P. Efeitos do PRONARRAR como apoio na produção de narrativas escritas de alunos surdos: estudo preliminar. In: I Encontro do Centro de ensino, pesquisa e extensão sobre educação de surdos e Libras – Ceslibras e V Encontro - Serviço de apoio pedagógico: contribuições para a educação inclusiva – Sape. São Paulo, 2013. *Anais do I Ceslibras e V Sape*, 2015. p. 1-6 [?].

McBRATNEY, S. *Adivinha quanto eu te amo*. 3.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. 28 p.

MILLS, A. Incapacitação visual. In: BISHOP, D. V. M.; MULFORD, R. C. (Orgs.). *Aquisição e desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 203-224.

MONTILHA, R. C. L.; et al. Utilização de recursos ópticos e equipamentos por escolares com deficiência visual. *Arquivos Brasileiros de Oftalmologia* [online]. 2006, v. 69, n. 2, p. 207-211. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 14 set 2016.

MORROW, L. M. Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories. *Journal of Reading Behavior*, Chicago (EUA), v. 18, n. 2, p. 135-152, 1986.

MUNIZ, F. B. *Narrativa de um Aluno em Paralisia Cerebral Por Meio do Uso de Recursos e Estratégias de Comunicação Suplementar*. 2004. 106 f. Dissertação – Mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2004.

MUSSINI, E. P. S. M. *Conhecimento metacognitivo das estratégias de aprendizagem do espanhol como segunda língua*. 2006. 160 f. Dissertação – Mestrado em Letras, Universidade Federal de Paraná, Curitiba, 2006.

NUERNBERG, A. H. Ilustrações táteis bidimensionais em livros infantis: considerações acerca de sua construção no contexto da educação de crianças com deficiência visual. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 131-144, 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 12 mai. 2012.

OCHAITA, E.; ESPINOSA, M. A. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 151-170.

OCHAITA, E.; ROSA, A. Percepção, ação e conhecimento em crianças cegas. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Vol. 3. Necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p. 183-197.

OLIVEIRA, F. I. W.; BIZ, V. A.; FREIRE, M. Processo de inclusão de alunos deficientes visuais na rede regular de ensino: confecção e utilização de recursos didáticos adaptados. [s.l.: s.n.], 2006.

OLIVEIRA, F. I. W.; MIURA, R. K. K. Elaboração e adaptação de recursos e estratégias para o processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos e com deficiência visual. In: OLIVEIRA, J. P.; ANTOSZCZYSZEN, S.; MATA, S. P.; SORIANO, K. R. (Orgs.). *Educação Especial: desenvolvimento infantil e processos educativos*. Curitiba: CRV, 2015. p.139-156.

OLIVEIRA, J. P. *Análise do uso da linguagem em crianças com deficiência visual numa perspectiva funcional*. 2004. 231 f. Dissertação – Mestrado em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, J. P. *Efeitos de um Programa de Intervenção Metatextual em Escolares com Dificuldades de Aprendizagem*. 2010. 138 f. Tese – Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2010.

OLIVEIRA, J. P. Gênero textual narrativo e produções escritas de escolares: contribuições para a apropriação da linguagem. *Entremeios*, Pouso Alegre, v. 9, n. 2, p. 1-11, 2014.

OLIVEIRA, J. P.; BRAGA, T. M. S. *PRONARRAR: Programa de Intervenção Metatextual: apoio para escolares com atraso no processo de alfabetização*. Curitiba: CRV, 2012. 70 p.

OLIVEIRA, J. P.; BRAGA, T. M. S. Abordagens científicas sobre o desenvolvimento da linguagem e aspectos escolares de crianças cegas e com baixa visão. In: MARTINS, S. E. S. O; GIROTO, C. R. M.; SOUZA, C. B. G. (Orgs.). *Diferentes olhares sobre a inclusão*. 1ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013, v. 1, p. 87-105.

OLIVEIRA, J. P.; BRAGA, T. M. S.; SILVA, R. K. Análise dos aspectos pragmáticos da linguagem na criança deficiente visual. In: OMOTE, S. (Org.). *Boletim do COE*, 5.ed. Unesp Marília Publicações, 2000, p. 55-68.

OLIVEIRA, J. P.; BRAGA, T. M. S.; VIANA, F. L. P. Complexidade de histórias de um programa de intervenção em produção textual: contribuições para seu uso e aperfeiçoamento. In: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD, 2013, Curitiba. *Anais do XI EDUCERE, II SIRSSE e IV SIPD*, 2013. p. 29456-29468. Disponível em: <<http://educere.bruc.com.br/anais>>. Acesso em: 16 de set 2016.

OLIVEIRA, J. P.; MARQUES, S. L. Análise da comunicação verbal e não-verbal de crianças com deficiência visual durante interação com a mãe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 3, p. 409-428, 2005.

OLIVEIRA, J. P.; SANTOS, M. F.; SORIANO, K. R. Mudanças na produção escrita de escolares como efeito de um programa metatextual (pronarrar). In: Pedagogía 2015 – Encuentro Internacional por la Unidad de los Educadores, 2015, Habana/Cuba. *Anais do Encuentro Internacional por la Unidad de los Educadores*, 2015. p. 1-9. Disponível em: <http://www.cubaeduca.cu/medias/evaluador/CAL068-Jaima_Pinheiro_de_Oliveira.pdf>. Acesso em: 27 de mar 2016.

OLIVEIRA, J. P.; et al. Produção de conhecimento sobre narrativas orais: contribuições para as investigações em linguagem infantil. *Revista CEFAC* [online]. 2013, v. 15, n. 1, p. 207-214. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 12 jun 2015.

OLIVEIRA, J. P; et al. (Orgs.). *Alfabetização em países de língua portuguesa: pesquisa e intervenção*. 1ed. Curitiba: Editora CRV, 2014. 246 p.

OLIVEIRA et al., 2016. *Revisão e adaptação das histórias do PRONARRAR*. (Texto não publicado). Elaboração de material didático do Laboratório de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (LADI). Marília, 2016.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

PAGANO, S. M.; MARTINS, R. F. F. Imagem tátil tridimensional para o acesso de crianças cegas congênitas ao potencial comunicativo de imagens gráficas. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 57, p. 127-137, 2014.

PEDRO, K. M. *Estudo comparativo entre nativos digitais sem e com precocidade e comportamento dotado*. 2016. 254 f. Tese – Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016.

PERCE, W. M.; JAMES, D. G. H.; McCORMACK, P. F. A comparison of oral narratives in children with specific language and non-specific language impairment. *Clinical Linguistics and Phonetics*, Boston, v. 24, n. 8, p. 622-645, 2010.

PEZZUTO, S. M. C.; CAMARGO, E. P. Atendimento educacional especializado para alunos com baixa visão. In: FONSECA-JANES, C. R. X.; BRITO, M. C.; JANES, R. (Orgs.). *A Construção da educação inclusiva: enfoque multidisciplinar*. Marília: Oficina Universitária/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. [Série Educação especial na perspectiva da educação inclusiva, v. 3]. p. 119-141.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 4.ed. Reimpressão. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

PRETO, V. de O. *Adaptação de Livros de Literatura Infantil para Alunos com Deficiência Visual*. 2009. 237 f. Dissertação – Mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2009.

PROFETA, M. S.; A Inclusão do Aluno com Deficiência Visual no Ensino Regular. In: MASINI, E. F. S. (Org.). *A Pessoa com deficiência visual: um livro para educadores*. São Paulo: Vetor, 2007. p. 209-236.

RABELLO, S.; MOTTI, T. F. G. Distúrbios sensoriais e sua influência no processo de aprendizagem da pessoa com deficiência visual. In: GENARO, K. F.; LAMÔNICA, D. A. C.; BEVILACQUA, M. C. *O processo de comunicação: contribuições para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais*. São José dos Campos: Pulso, 2006. p.165-178.

RAMOS, F. B.; NUNES, M. F. Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura. *Educar em revista*, Curitiba, n. 48, p. 251-263, 2013.

REAL, L. M.; PARKER, R. A. *Metodologia de pesquisa: do planejamento a execução*. São Paulo: Pioneira, 2000. 262 p.

REESE, E.; et. al. Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction. *Reading and Writing* [online], v. 23, n. 6, p. 627-644, 2010.

Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/225121912>>. Acesso em: 12 ago 2016.

RESCORLA, L.; MIRAK, J.; SINGH, L. Vocabulary growth in late talkers: lexical development from 2;0 to 3;0. *Journal of Child Language*, Cambridge, v. 27, n. 2, p. 293-311, 2000.

ROBLES, T. J. A.; GAONA, A. R. G.; OREA, A. S. Hacia una metodología de interfaz móvil basada en audio para recorridos en interiores como apoyo a personas con discapacidad visual. In: VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. (Orgs.). *Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: concepções e práticas inclusivas*. Marília: ABPEE, 2016. p. 167-176.

RODRIGUES, D. As dimensões de adaptação de atividades motoras. In: RODRIGUES, D. *Atividade motora adaptada: alegria do corpo*. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 39-47.

SACRAMENTO, J. C. *Desenvolvimento da linguagem oral em crianças com baixa visão de dois a cinco anos*. 2011. 119 f. Dissertação – Mestrado em Ciências da Saúde, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Medicina, Belo Horizonte, 2011.

SANTOS, A. C.; ALMEIDA, C. Reflexões sobre a atuação do professor da educação infantil frente a crianças com deficiência visual. In: COSTA, M. P. R.; RANGNI, R. A. (Orgs.). *Educação Especial na Educação Infantil: Reflexões, informações e sugestões para o professor*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 105-124.

SANTOS, E.; et al. Estudo da audição em crianças portadoras de deficiência visual. *Revista CEFAC* [online]. 2011, v. 13, n. 3, p. 460-471. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 14 set 2016.

SASSO, B. A. *Pensamento, linguagem e língua escrita segundo a epistemologia genética: processos e construções análogos*. 2016. 130 f. Dissertação – Mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016.

SCHERMANN, L. Considerações sobre a interação mãe-criança e o nascimento pré-termo, *Temas em Psicologia da SBP*, v. 9, n. 1, p. 55-61, 2001.

SEABRA JÚNIOR, M. O.; MANZINI, E. J. *Recursos e estratégias para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física adaptada*. Marília: ABPEE, 2008. 118p.

SHIRO, M. Genre and evaluation in narrative development. *Journal Child Language*, London, v. 30, n. 1, p. 165-195, 2003.

SILVA, S. M. M., COSTA, M. P. R. Brinquedos adaptados na estimulação de crianças pequenas, com baixa visão. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*. São Paulo, v. 31, n. 81, p. 496-509, 2011.

SILVEIRA, A.; LOGUERCIO, L.; SPERB, T. A brincadeira simbólica de crianças deficientes visuais pré-escolares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 6, n. 1, p. 133-146, 2000.

SMITH, V. H.; BORDINI, G. S.; SPERB, T. M. Contextos e Parceiros do Narrar de Crianças na Escola Infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 181-190, 2009.

SOEJIMA, C. S.; BOLSANELLO, M. A. Programa de intervenção e atenção precoce com bebês na Educação Infantil. *Educar em Revista*, Curitiba [online]. 2012, n. 43, p. 65-79. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 14 set 2016.

SÓLER, T. R. F.; PLAZZA, T. G.; EZEQUIÉL, L. A formação requerida para o professor especializado atender ao aluno com visão subnormal na escola regular. In: MASINI, E. F. S.; GASPARETTO, M. E. R. F. (Orgs.). *Visão subnormal: um enfoque educacional*. São Paulo: Vetor, 2007. p. 55-62.

SOLOVIJOVAS, A. R.; BATISTA, C. G. A importância da contação de histórias para o desenvolvimento humano: uma experiência envolvendo crianças com deficiência visual. In: XI Congresso Interno de Iniciação Científica da UNICAMP. Campinas, 2003, p.1.

SORIANO, K. R. et al. Mapeamento da produção científica sobre deficiência visual em revistas de educação especial entre os anos de 2008 e 2014. In: OLIVEIRA, J. P.; ANTOSZCZYSZEN, S.; MATA, S. P.; SORIANO, K. R. (Orgs.). *Educação Especial: desenvolvimento infantil e processos educativos*. Curitiba: CRV, 2015. p.157-175.

SORIANO, K. R.; OLIVEIRA, F. I. W. O trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e o professor especialista na Educação Infantil de crianças com deficiência visual. *Polyphonia*, Goiânia, v. 25, n. 1, p. 295-310, 2014.

SOUZA, C. M. L.; BATISTA, C. G. Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidades de desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 383-391, 2008.

SPINILLO, A. G. A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. In: CORREA, J.; SPINILLO, A. G.; LEITÃO, S. (Orgs.). *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade*. Rio de Janeiro: Faperj/Nau, 2001. p. 73-116.

TADIC, V.; PRING, L.; DALE, N. Are language and social communication intact in children with congenital visual impairment at school age? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 51, n. 6, p. 696-705, 2010.

TAVARAYAMA, R. O uso de recursos tecnológicos como facilitadores no Atendimento Educacional Especializado com portadores de baixa visão. *Revista Nucleus*. Ituverava, v. 8, n. 2, p. 381-392, 2011.

TAWNEY, J. W.; GAST, D. L. *Single Subject Research in Special Education*. London: Bill & Towell Company, 1984.

TOLOI, G. G.; MANZINI, E. J. Etapas da estruturação de um roteiro de entrevista e considerações encontradas durante a coleta dos dados. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2013, Londrina. *Anais do VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*, 2013, p. 3299-3306.

TORRITESI, P.; VENDRÚSCULO, D. M. S. A dor na criança com câncer: modelos de avaliação. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, São Paulo, v. 6, n. 4, p. 49-55, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

VALENTE, D. Novos livros multissensoriais para crianças deficientes visuais. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 57, p. 5-20, 2014.

VALLONE, S. B.; MANZINI, E. J. Análise de textos produzidos por alunos com deficiência mental. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência*. Marília: UNESP, 2001. p. 89-107.

VENTORINI, S. H. *A experiência como fator determinante na representação espacial da pessoa com deficiência visual*. São Paulo: UNESP, 2009. 112p.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003. 106 p.

VYGOTSKI, L. S. El niño ciego. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1997. p. 99-113.

WARREN, D. H. *Blindness and Children: an individual differences approach*. EUA: Cambridge University Press, 1994. 396 p.

WONG, D. L.; et. al. *Wong's Essentials of Pediatric Nursing*. 6.ed. St Louis: Mosby, 2001. 1350 p.

ZABOROSKI, A. P. *O gênero de histórias e atividades metatextuais como recursos da prática pedagógica na produção de narrativas escritas*. 2014. 237 f. Dissertação – Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Guarapuava, 2014.

APÊNDICE A – Descrição de quadros e figuras

Quadro 1 - Protocolo para pontuação das histórias produzidas

Categorias	Pontuação obtida	
Cenário	1 personagem	SIM=1
	Mais de 1 personagem	SIM=2
	Tempo	SIM=1
	Lugar	SIM=1
Subtotal: 4 pontos		
Tema	Descrição de ações	SIM=2
	Esboço de uma situação problema	SIM=3
	Presença clara de uma situação-problema?	SIM=5
Subtotal: 5 pontos		
Enredo (Resolução do problema)	Nenhuma ação	SIM=0
	Uma ação	SIM=2
	Mais de uma ação	SIM=4
Subtotal: 4 pontos		
Resolução/ Desfecho	Final simples e direto com resolução do problema	SIM=4
	Final simples e direto sem resolução do problema	SIM=2
	Final simples e direto sem relação com o restante da história	SIM=1
	Final indefinido ou ausente	SIM=0
Subtotal: 4 pontos		
Sequência (Pontuar somente na presença de Enredo)	Presença	SIM=1
	Ausência	SIM=0
Subtotal: 1 ponto		
Pontuação total	18	

Fonte: Elaborado a partir de Oliveira e Braga (2012) e Zaboroski (2014).

Descrição: Quadro contendo as categorias elaboradas por Oliveira e Braga (2012) e Zaboroski (2014).

Categoria cenário: presença de um personagem = 1 ponto; presença de mais de um personagem = 2 pontos; presença do tempo em que a história ocorreu = 1 ponto; presença do lugar onde a história ocorreu = 1 ponto. Subtotal da categoria = até 4 pontos.

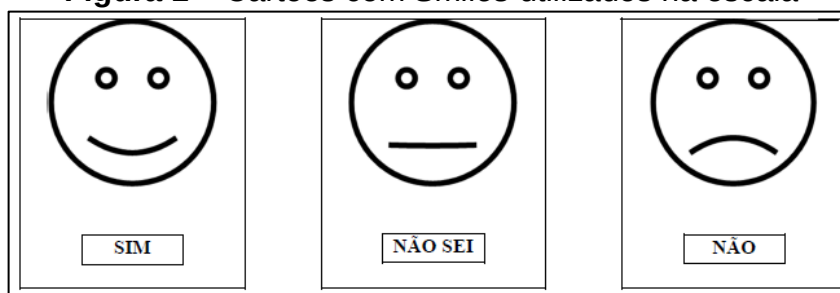
Categoria Tema: presença de descrição de ações = 2 pontos; presença de esboço de uma situação-problema = 3 pontos; presença clara de uma situação-problema = 5 pontos. Subtotal da categoria = até 5 pontos.

Categoria Enredo (resolução do problema): ausência de ações = 0 pontos; presença de uma ação = 2 pontos; presença de mais de uma ação = 4 pontos. Subtotal da categoria = até 4 pontos.

Categoria Resolução/desfecho: presença de final simples e direto com resolução do problema = 4 pontos; presença de final simples e direto sem resolução do problema = 2 pontos; presença de final simples e direto sem relação com o restante da história = 1 ponto; final indefinido ou ausente = 0 pontos. Subtotal da categoria = até 4 pontos.

Categoria Sequência (só é pontuada na presença de enredo): presença = 1 ponto; ausência = 0 pontos. Subtotal da categoria = até 1 ponto.

Pontuação total possível = até 18 pontos.

Figura 1 – Cartões com Smiles utilizados na escala

Legenda: Cartões representando os três pontos da escala do tipo Likert e confeccionados na dimensão 7,5x10cm.

Fonte: Elaboração da pesquisadora com utilização de recursos do *Microsoft Word*, versão 2010.

Descrição: Figura contendo a representação dos cartões utilizados para aplicação da escala. Um cartão na dimensão de 7,5cm de largura e 10cm de altura com um *smile* (carinha) com a boca em linha convexa para baixo e escrito em letras maiúsculas a palavra “sim”; um cartão na dimensão de 7,5cm de largura e 10cm de altura com um *smile* (carinha) com a boca em linha reta e escrito em letras maiúsculas a palavra “não sei”; um cartão na dimensão de 7,5cm de largura e 10cm de altura com um *smile* (carinha) com a boca em linha convexa para cima e escrito em letras maiúsculas a palavra “não”.

Exemplo 1) Você gostou dos personagens dessa história?



SIM



NÃO SEI



NÃO

Descrição: Logo abaixo da pergunta encontram-se as carinhas com as feições descritas anteriormente, como opções de resposta ao item da escala.

Quadro 2 – Sinais utilizados para a transcrição da entrevista

Categoria	Sinal	Descrição
Pausa significativa na fala	...	Quando a entrevistadora ou entrevistada tiveram uma pausa significativa na fala, sem preenchimento por sons.
Supressão	[...]	Quando realizados ajustes ortográficos ou supressão de palavras repetidas ou não gráficas.
Explicação	()	Quando a entrevistadora achou necessário fazer alguma observação relativa àquela fala.
Corte na fala ou interrupção abrupta	/	Quando a entrevistadora ou a entrevistada interromperam a fala em andamento.
Ênfase	MAIÚSCULA	Quando houve uma nítida ênfase na fala ou uma acentuação mais forte que o normal.
Palavra de origem estrangeira.	<i>Itálico</i>	Quando a entrevistadora ou a entrevistada falaram alguma palavra em inglês ou o nome comercial de algum produto ou aplicativo.
Discurso indireto	“ ”	Quando a entrevistadora ou a entrevistada utilizaram a fala de outra pessoa em sua própria fala.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Descrição: Quadro contendo os sinais utilizados para transcrição da entrevista e das sessões de filmagem.

Categoria pausa significativa na fala: foi utilizado o sinal de reticências sempre que a entrevistadora ou entrevistada tiveram uma pausa significativa na fala, sem preenchimento por sons.

Categoria supressão: foi utilizado o sinal de reticências entre colchetes sempre que realizados ajustes ortográficos ou supressão de palavras repetidas ou não gráficas.

Categoria explicação: foi utilizado o sinal de parênteses sempre que a entrevistadora achou necessário fazer alguma observação relativa àquela fala.

Categoria corte na fala ou interrupção abrupta: foi utilizado o sinal de barra sempre que a entrevistadora ou a entrevistada interromperam a fala em andamento.

Categoria ênfase: foi utilizado o sinal de maiúsculas sempre que houve nítida ênfase na fala ou uma acentuação mais forte que o normal.

Categoria palavra de origem estrangeira: foi utilizado o sinal de itálico sempre que a entrevistadora ou a entrevistada falaram alguma palavra em inglês ou nome comercial de algum produto ou aplicativo.

Categoria discurso indireto: foi utilizado o sinal de aspas sempre que a entrevistadora ou a entrevistada utilizaram a fala de outra pessoa em sua própria fala.

Figura 2 – Índice de concordância (IC) entre juízes da entrevista

$$\text{Índice de concordância} = \frac{\text{Concordâncias}}{\text{Concordâncias} + \text{Discordâncias}} \times 100$$

Fonte: Fagundes (1999).

Descrição: Figura contendo a fórmula utilizada para cálculo do índice de concordância. Índice de concordância igual ao total de concordâncias dividido pela soma das concordâncias e discordâncias e multiplicado por cem.

Quadro 3 – Pontuação atribuída à escala de avaliação da adaptação

Tipo de resposta	Pontuação atribuída por tipo de resposta
 SIM	1 ponto
 NÃO SEI	0 ponto
 NÃO	-1 ponto

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Descrição: Quadro contendo a pontuação atribuída à escala de avaliação da adaptação.

Tipo de resposta com *smile* (carinha) com a boca em linha convexa para baixo e a palavra “sim” escrita em letra maiúscula logo abaixo. Pontuação atribuída para este tipo de resposta: um ponto.

Tipo de resposta com *smile* (carinha) com a boca em linha reta e as palavras “não sei” escrita em letra maiúscula logo abaixo. Pontuação atribuída para este tipo de resposta: zero ponto.

Tipo de resposta com *smile* (carinha) com a boca em linha convexa para cima e a palavra “não” escrita em letra maiúscula logo abaixo. Pontuação atribuída para este tipo de resposta: menos um ponto.

Quadro 4 – Sugestão para pontuação estabelecida para cada categoria de história

Categorias	Pontuação obtida (Quadro 1)	Características principais de cada categoria (SILVA, SPINILLO, 2000)
I	Até 3	Não histórias, consistindo de frases soltas, sequência de ações, relatos pessoais, sem a presença de marcadores linguísticos típicos de histórias.
II	4 a 6	Introdução da cena e dos personagens, com ou sem a presença de marcadores linguísticos convencionais de começo de história e descrição de ações, com ou sem uma sequência

		adequada.
III	7 a 9	Semelhante à categoria II, com ação ou ações que sugerem o esboço de uma situação-problema.
IV	10 a 12	Semelhante à categoria III, apresentando também tentativa(s) de resolução da situação-problema, porém, com desfecho ausente ou final simples e direto sem resolução do problema.
V	13 a 15	O desfecho está presente, porém não é explicitado como a situação-problema foi resolvida, ou seja, não há descrição clara das ações feitas ou da ação feita para essa resolução, ou, se ela ocorre, é direta.
VI	16 a 18	Histórias completas, com uma estrutura narrativa elaborada, na qual o desfecho da trama é explicitado com sequência adequada de todos os elementos constituintes da história.

Fonte: Elaborado a partir de Oliveira e Braga (2012).

Descrição: Quadro contendo as sugestões para pontuação estabelecida para cada categoria de história, elaboradas por Oliveira e Braga (2012) e Zaboroski (2014) com base em Silva e Spinillo (2000).

Categoria I: até 3 pontos obtidos no quadro 1 (elementos da narrativa), podem ser classificadas como não histórias, consistindo de frases soltas, sequência de ações, relatos pessoais, sem a presença de marcadores linguísticos típicos de histórias.

Categoria II: de 4 a 6 pontos obtidos no quadro 1 (elementos da narrativa), podem ser classificadas como introdução da cena e dos personagens, com ou sem a presença de marcadores linguísticos convencionais de começo de história e descrição de ações, com ou sem uma sequência adequada.

Categoria III: de 7 a 9 pontos obtidos no quadro 1 (elementos da narrativa), podem ser classificadas como semelhante à categoria II, com ação ou ações que sugerem o esboço de uma situação-problema.

Categoria IV: de 10 a 12 pontos obtidos no quadro 1 (elementos da narrativa), podem ser classificadas como semelhante à categoria III, apresentando também tentativa(s) de resolução da situação-problema, porém, com desfecho ausente ou final simples e direto sem resolução do problema.

Categoria V: de 13 a 15 pontos obtidos no quadro 1 (elementos da narrativa), podem ser classificadas como desfecho está presente, porém não é explicitado como a situação-problema foi resolvida, ou seja, não há descrição clara das ações feitas ou da ação feita para essa resolução, ou, se ela ocorre, é direta.

Categoria VI: de 16 a 18 pontos obtidos no quadro 1 (elementos da narrativa), podem ser classificadas como histórias completas, com uma estrutura narrativa elaborada, na qual o desfecho da trama é explicitado com sequência adequada de todos os elementos constituintes da história.

Figura 3 – Foto da adaptação sensorial do cenário da história “Adivinha quanto eu te amo”



Fonte: McBratney (2011). Modificado e adaptado sensorialmente pela pesquisadora.

Descrição: Foto da adaptação sensorial “Adivinha quanto eu te amo” representando o cenário da história. O fundo da imagem foi confeccionado com EVA comum na cor azul escuro para o céu e com EVA atalhado para a grama com cor verde claro. No EVA azul escuro aparecem pequenos pingos de cola *glitter* prateado e no EVA atalhado verde claro foram feitos alguns realces com tinta dimensional 3D metálica nas cores verde e vermelho e coladas flores de *lumipaper* nas cores

vermelho, rosa, amarelo e laranja. Em primeiro plano, no lado direito da imagem, aparecem os personagens da história: um coelho maior, sentado nas duas patas traseiras e apoiando as patas dianteiras no chão e um coelho menor, em pé nas patas traseiras e com as patas dianteiras segurando as orelhas do coelho maior; ambos foram confeccionados com papel camurça na cor cinza e contornados com caneta para CD com ponta de 1mm na cor preta, os dois estão sobre a grama da floresta. Em segundo plano, no lado esquerdo da imagem, há uma árvore rodeada de folhagens e logo atrás uma cerca de madeira. O tronco da árvore foi confeccionado com papel cartão e revestido com papel crepom na cor marrom, a copa da árvore foi confeccionada com EVA comum na cor verde escuro e as folhagens com EVA comum na cor verde claro, ambos foram contornados e realçados internamente com tinta dimensional 3D metalizada na cor marrom para o tronco e cola colorida verde e tinta dimensional 3D metalizada, também verde, para a copa e as folhagens; a cerca foi confeccionada com palitos de sorvete pintadas com tinta guache marrom e realçada com tinta dimensional 3D metalizada na cor marrom.

Figura 4 – Foto da adaptação sensorial do objetivo da história “Adivinha quanto eu te amo”



Fonte: McBratney (2011). Modificado e adaptado sensorialmente pela pesquisadora.

Descrição: Foto da adaptação sensorial “Adivinha quanto eu te amo” representando o objetivo da história. O fundo da imagem foi confeccionado com EVA comum na cor azul escuro para o céu e com EVA atalhado para a grama na cor verde claro. No EVA azul escuro aparecem pequenos pingos de cola *glitter* prateado e nuvens de tinta dimensional 3D metalizada também na cor prata; no EVA atalhado verde claro foram feitos alguns realces com tinta dimensional 3D metalizada nas cores verde e vermelho e coladas flores de *lumipaper* nas cores vermelho, rosa, amarelo e laranja. Em primeiro plano aparecem os personagens da história: no lado esquerdo da imagem o coelho maior em pé nas patas traseiras e com as patas dianteiras abertas e, no lado direito da imagem, o coelho menor em pé nas patas traseiras e com as patas dianteiras apoiadas em um tronco de árvore cortado; os personagens foram confeccionados com papel camurça na cor cinza e contornados com caneta para CD com ponta de 1mm na cor preta, os dois estão sobre a grama da floresta. O tronco de árvore foi confeccionado com papel cartão, revestido com papel crepom na cor marrom e os detalhes do tronco foram feitos com tinta dimensional 3D metalizada na cor marrom. Em segundo plano aparece a grama da floresta e ao fundo, como uma linha do horizonte, árvores e folhagens confeccionadas com tinta dimensional 3D metalizada nas cores verde e marrom.

Figura 5 – Foto da adaptação sensorial do enredo da história “Adivinha quanto eu te amo”



Fonte: McBratney (2011). Modificado e adaptado sensorialmente pela pesquisadora.

Descrição: Foto da adaptação sensorial “Adivinha quanto eu te amo” representando o enredo da história. O fundo da imagem foi confeccionado com EVA comum na cor azul escuro para o céu e com EVA atalhado para a grama com cor verde claro. No EVA azul escuro aparecem pequenos pingos de cola *glitter* prateada, nuvens de tinta dimensional 3D metalizada também na cor prata e uma lua em seu “quarto minguante” confeccionada com EVA com brilho prateado; no EVA atalhado verde claro foram feitos alguns realces com tinta dimensional 3D metalizada nas cores verde e vermelho e coladas flores de *lumipaper* nas cores vermelho, rosa, amarelo e laranja. Em primeiro plano aparecem os personagens da história do lado direito da imagem: o coelho maior em pé nas patas traseiras e com o coelho menor nas patas dianteiras, ambos olhando em direção à lua; os personagens foram confeccionados com papel camurça na cor cinza e contornados com caneta para CD com ponta de 1mm na cor preta, os dois estão sobre a grama da floresta e, no lugar dos olhos, o coelho menor tem corações feitos com cola colorida vermelha, corações de lantejola vermelha ao redor da cabeça e duas linhas tracejadas com cola colorida vermelha saindo dos olhos do coelho menor em direção à lua. Em segundo plano aparece a grama da floresta com folhagens e quatro pedaços de madeira interligados. Os pedaços de madeira foram confeccionados com palitos de sorvete pintados com tinta guache marrom e realçados com tinta dimensional 3D metalizada na cor marrom, a ligação entre eles e as marcas de prego foram feitas com cola colorida preta.

Figura 6 – Foto da adaptação sensorial da resolução da história “Adivinha quanto eu te amo”



Fonte: McBratney (2011). Modificado e adaptado sensorialmente pela pesquisadora.

Descrição: Foto da adaptação sensorial “Adivinha quanto eu te amo” representando a resolução da história. O fundo da imagem foi confeccionado com EVA comum na cor azul escuro para o céu e com EVA atalhado para a grama com cor verde claro. No EVA azul escuro aparecem pequenos pingos de cola *glitter* prateada, nuvens de tinta dimensional 3D metalizada também na cor prata e uma lua em seu “quarto minguante” confeccionada com EVA com brilho prateado; no EVA atalhado verde claro foram feitos alguns realces com tinta dimensional 3D metalizada nas cores verde e vermelho e coladas flores de *lumipaper* nas cores vermelho, rosa, amarelo e laranja. Em primeiro plano aparecem os personagens da história: o coelho maior em pé nas patas traseiras com o coelho menor nas patas dianteiras esticadas em direção ao solo; ambos foram confeccionados com papel camurça

na cor cinza e contornados com caneta para CD com ponta de 1mm na cor preta, os dois estão sobre a grama da floresta. Em segundo plano aparece a grama da floresta e arbustos com cola colorida verde.

Figura 7 – Foto da adaptação sensorial do cenário da história “A lição de Totó”



Fonte: Adaptado sensorialmente pela pesquisadora.

Descrição: Foto da adaptação sensorial “A lição de Totó” representando o cenário da história. O fundo da imagem foi confeccionado com EVA comum na cor azul claro para o céu e com EVA atalhado para a grama na cor verde claro. Sobre a grama, no canto inferior esquerdo do desenho, há uma poça de lama confeccionada com EVA comum marrom com retoques de tinta dimensional 3D metalizada da mesma cor. Em primeiro plano aparecem os personagens da história: um cachorro branco com orelhas e rabo marrom, focinho preto, língua para fora da boca e coleira vermelha, em movimento de corrida para alcançar uma bola amarela em direção à poça de lama; aparece ainda um menino de cabelos loiros, camiseta branca, calça azul e tênis vermelho e branco, segurando uma coleira na mão esquerda, enquanto a mão direita está para cima, em movimento de jogar a bola; a trajetória da bola é destacada por traços de cola colorida preta. O cachorro foi confeccionado com papel camurça de diferentes cores de acordo com os elementos descritos anteriormente e contornado com caneta para CD de 1mm e o menino foi confeccionado em EVA comum das cores descritas anteriormente e contornado com caneta para CD com ponta de 2mm. Em segundo plano aparece a grama e uma cerca confeccionada com palitos de sorvete pintados com tinta guache branca e ligados por traços com cola colorida branca. A bola foi confeccionada com EVA texturizado amarelo.

Figura 8 – Foto da adaptação sensorial do tema da história “A lição de Totó”



Fonte: Adaptado sensorialmente pela pesquisadora.

Descrição: Foto da adaptação sensorial “A lição de Totó” representando o tema da história. O fundo da imagem foi confeccionado com EVA atalhado na cor verde claro. Sobre a grama, há uma poça de lama confeccionada com EVA comum marrom com retoques de tinta dimensional 3D metalizada da mesma cor. Dentro da poça de lama está a bola confeccionada com EVA texturizado amarelo e o cachorro confeccionado com papel camurça branco, marrom e preto (corpo, orelhas e rabo e focinho e olhos, respectivamente) e detalhes feitos com tinta guache marrom claro, indicando a lama no corpo do animal.

Figura 9 – Foto da adaptação sensorial do enredo da história “A lição de Totó”



Fonte: Adaptado sensorialmente pela pesquisadora.

Descrição: Foto da adaptação sensorial “A lição de Totó” representando o enredo da história. O fundo da imagem foi confeccionado com EVA comum na cor azul claro para o céu e com EVA atalhado para a grama na cor verde claro. Sobre a grama, no canto inferior esquerdo do desenho, há uma bola, confeccionada com EVA texturizado amarelo e no canto inferior direito uma mangueira na cor vermelha confeccionada com EVA comum. Em primeiro plano aparecem os personagens da história no centro do desenho: o cachorro está dentro de uma banheira confeccionada com EVA comum azul claro e o menino sentado com parte do corpo atrás da banheira. O cachorro foi confeccionado com papel camurça nas cores branco, vermelho, marrom e preto e contornado com caneta para CD com ponta de 1mm; o menino foi confeccionado com EVA nas cores amarelo (cabelo), branco (camiseta), azul (calça) e bege claro para a pele e contornado com caneta para CD com ponta de 2mm. Ao redor do cachorro há várias bolinhas de papel de seda azul, como bolhas de sabão e abaixo da banheira uma poça feita com o mesmo papel. Em segundo plano aparece a grama e uma cerca confeccionada com palitos de sorvete pintados com tinta guache branca e ligados por traços com cola colorida branca.

Figura 10 – Foto da adaptação sensorial da resolução da história “A lição de Totó”



Fonte: Adaptado sensorialmente pela pesquisadora.

Descrição: Foto da adaptação sensorial “A lição de Totó” representando a resolução da história. O fundo da imagem foi confeccionado com EVA comum na cor azul claro para o céu e com EVA atalhado para a grama na cor verde claro. Em primeiro plano aparecem os personagens da história: um cachorro branco com orelhas e rabo marrom, focinho preto, língua e coleira vermelha brincando com uma bola confeccionada com EVA texturizado na cor amarela; aparece ainda um menino no canto direito do desenho apenas do tronco para baixo. O cachorro foi confeccionado com papel camurça de diferentes cores de acordo com os elementos descritos anteriormente e contornado com caneta para CD de 1mm e o menino foi confeccionado em EVA comum e contornado com caneta para CD com ponta de 2mm. Em segundo plano aparece a grama e uma cerca confeccionada com palitos de sorvete pintados com tinta guache branca e ligados por traços com cola colorida branca.

Figura 11 – Foto da adaptação sensorial do cenário da história “O macaco sapeca”



Fonte: Adaptado sensorialmente pela pesquisadora.

Descrição: Foto da adaptação sensorial “O macaco sapeca” representando o cenário da história. O fundo da imagem foi confeccionado com EVA comum na cor azul claro para o céu e verde escuro para os arbustos, com retoques de tinta guache de diferentes tons de verde, e EVA comum salmão para a areia (com areia fina e grossa coladas sobre ele). Em primeiro plano aparecem os personagens da história: no canto inferior esquerdo está uma macaca sentada de costas, com a mão esquerdada na cabeça e um laço rosa no topo da cabeça, no canto inferior direito está um macaco com o pelo um pouco mais escuro, sentado de lado e com fones de ouvido laranja; no topo enquerdo está um terceiro macaco pendurado pelo rabo enrolado em uma árvore e com um chapéu branco na cabeça; no meio da imagem está um cachorro marrom, amarrado à uma bananeira por uma corda confeccionada com tinta dimensional 3D metalizada dourada. Todos os personagens foram confeccionados com papel camurça de diferentes tons de marrom, rosa, branco, laranja, preto e vermelho. Os dois macacos da parte inferior do desenho estão sentados em um galho de árvore confeccionado com papel cartão e a árvore em que o outro macaco está pendurado foi confeccionada com papel cartão para os galhos e EVA comum de diferentes tons de verde para a copa. Atrás do cachorro há uma casinha confeccionada com EVA comum branco e EVA texturizado vermelho para o telhado. A árvore à qual o cachorro está amarrado foi confeccionada com papel colorset verde claro e EVA comum verde, com as bananas penduradas confeccionadas com *filipaper* amarelo e contornadas com caneta para CD com ponta de 1mm. Todos os personagens foram contornados com caneta para CD com ponta de 1mm e as árvores, arbustos e a casinha com caneta de 2mm.

Figura 12 – Foto da adaptação sensorial do tema da história “O macaco sapeca”



Fonte: Adaptado sensorialmente pela pesquisadora.

Descrição: Foto da adaptação sensorial “O macaco sapeca” representando o tema da história. O fundo da imagem foi confeccionado com EVA comum na cor azul claro para o céu, verde escuro para os arbustos com retoques de tinta guache de diferentes tons de verde e EVA comum salmão para a areia (com areia fina e grossa coladas sobre ele). Em primeiro plano, de costas e apoiado em uma bananeira, está o macaco com chapéu branco, em cima da casinha do cachorro está a macaca com um pé no telhado da casa e o outro no ar e as mãos levantadas, mostrando os dentes para o cachorro; e o outro macaco, com fones de ouvido, está no chão, longe do cachorro, de costas como se estivesse dançando. O cachorro estica a corda em direção à casa. Todos os personagens foram confeccionados com papel camurça de diferentes tons de marrom, rosa, branco, laranja, preto e

vermelho e contornados com caneta para CD com ponta de 1mm. A casinha foi confeccionada com EVA comum branco e EVA texturizado vermelho para o telhado. A árvore à qual o cachorro está amarrado foi confeccionada com papel colorset verde claro e EVA comum verde, com as bananas penduradas confeccionadas com *filipaper* amarelo e contornadas com caneta para CD com ponta de 1mm, a árvore e a casinha com caneta de 2mm.

Figura 13 – Foto da adaptação sensorial do enredo da história “O macaco sapeca”



Fonte: Adaptado sensorialmente pela pesquisadora.

Descrição: Foto da adaptação sensorial “O macaco sapeca” representando o enredo da história. O fundo da imagem foi confeccionado com EVA comum na cor azul claro para o céu e verde escuro para os arbustos com retoques de tinta guache de diferentes tons de verde. Em primeiro plano, está o macaco com o chapéu branco com bananas dentro dele e se segurando no tronco da bananeira. O macaco está com um olho aberto e o outro fechado. O personagem foi confeccionado com papel camurça de diferentes tons de marrom e contornado com caneta para CD com ponta de 1mm. A bananeira foi confeccionada com papel colorset verde claro e EVA comum verde, com as bananas penduradas confeccionadas com *filipaper* amarelo e contornadas com caneta para CD com ponta de 1mm, a árvore com caneta de 2mm.

Figura 14 – Foto da adaptação sensorial da resolução da história “O macaco sapeca”



Fonte: Adaptado sensorialmente pela pesquisadora.

Descrição: Foto da adaptação sensorial “O macaco sapeca” representando o cenário da história. O fundo da imagem foi confeccionado com EVA comum na cor azul claro para o céu, verde escuro para os arbustos com retoques de tinta guache de diferentes tons de verde e EVA comum salmão para a areia (com areia fina e grossa coladas sobre ele). Em primeiro plano aparecem os personagens da história: no canto inferior esquerdo está um macaco sentado de lado com fones de ouvido, ao seu lado uma macaca sentada de frente e ao lado um macaco com chapéu branco na cabeça, todos sentados em um galho de árvore e comendo bananas. Acima dos macacos está a copa da árvore e ao fundo o cachorro amarrado à bananeira e de costas, em direção à casinha. Todos os personagens foram confeccionados com papel camurça de diferentes tons de marrom, rosa, branco, laranja, preto e vermelho e contornados com caneta para CD com ponta de 1mm. A casinha foi confeccionada com EVA comum branco e EVA texturizado vermelho para o telhado. A bananeira confeccionada com papel colorset verde claro e EVA comum verde, com as bananas penduradas confeccionadas com

filipaper amarelo e contornadas com caneta para CD com ponta de 1mm, a árvore e a casinha com caneta de 2mm.

Figura 15 – Foto da adaptação sensorial do cenário da história “O mistério do riacho”



Fonte: Adaptado sensorialmente pela pesquisadora.

Descrição: Foto da adaptação sensorial “O mistério do riacho” representando o cenário da história. O fundo da imagem é composto por tons gradativos de azul e verde formando nuvens e arbustos, e, abaixo, grama. Para o fundo foram utilizados EVA comum azul e verde, posteriormente realçados com tinta de diferentes tons de azul e verde, formando os tons gradativos da imagem e nuvens e arbustos; a grama foi feita com EVA atalhado verde escuro. Em primeiro plano aparecem os personagens da história: no lado esquerdo da imagem um menino de cabelo liso, camiseta verde clara, bermuda cinza e tênis marrom; ao lado dele, no centro, um menino de cabelo enrolado preto, com camiseta amarela e bermuda azul, também de tênis marrom e com uma bola de futebol no pé direito; ao lado deste menino, no lado direito do desenho está um terceiro personagem, com cabelos liso loiro escuro, camiseta laranja e bermuda e tênis marrom; ao fundo da imagem aparece uma menina com cabelo loiro amarrado de lado, camiseta rosa, saia azul e sapatos rosa, segurando uma jarra com líquido laranja na mão direita. Todos os personagens da história foram confeccionados com EVA comum e contornados com caneta para CD com ponta de 2mm, além de realces para as expressões com cola colorida. A bola também foi confeccionada com EVA comum na cor branca e destacada com pentágonos de cola colorida preta. A jarra foi confeccionada com papel vegetal (transparente) e o líquido colorido com caneta *hidrocor* laranja. Nos dois lados da imagem, nos cantos, há árvores e arbustos confeccionados com EVA comum marrom e papel crepom também marrom para os troncos e EVA comum verde para as copas e arbustos, todos os elementos foram destacados com tinta de diferentes tons de verde e tinta dimensional 3D metálica de várias cores.

Figura 16 – Foto da adaptação sensorial do tema da história “O mistério do riacho”



Fonte: Adaptado sensorialmente pela pesquisadora.

Descrição: Foto da adaptação sensorial “O mistério do riacho” representando o tema da história. O fundo da imagem é composto por tons gradativos de azul e verde formando nuvens e arbustos, e, abaixo, grama, sendo separada em duas partes, uma fina e outra bem maior, por um riacho azul. Todos os elementos foram confeccionados com EVA: comum azul para o céu e o riacho, comum verde para os arbustos e copa das árvores, comum marrom para os troncos das árvores (com papel

crepom também marrom por cima) e atoalhado verde escuro para a grama. Em primeiro plano aparecem dois personagens da história: no lado esquerdo da imagem, próximo a um arbusto, um menino de cabelo enrolado preto, com camiseta amarela e bermuda azul, com o corpo curvado em direção ao arbusto e outro menino, com cabelos liso loiro escuro, camiseta laranja e bermuda e tênis marrom, batendo à porta de um banheiro. Ao fundo da imagem aparece uma menina com cabelo loiro amarrado de lado, camiseta rosa, saia azul e sapatos rosa, despejando a água de um balde dentro de uma jarra sobre uma mesa de madeira e copos vazios esparramados pela grama, com a bola deixada ao lado da mesa. Todos os personagens foram confeccionados com EVA comum das respectivas cores e contornados com caneta para CD com ponta de 2mm. A mesa de madeira foi confeccionada com *filipaper* marrom, a jarra e os copos com papel vegetal e “preenchida” com caneta *hidrocor* laranja e o balde com *filipaper* cinza e realçado com cola *glitter*. O banheiro foi confeccionado com *creativepaper* e a porta destacada com caneta com ponta de 2 mm preta.

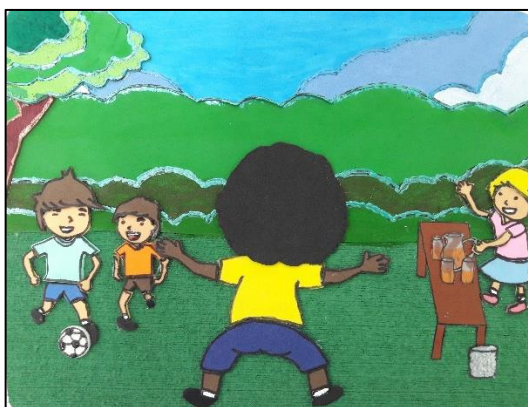
Figura 17 – Foto da adaptação sensorial do enredo da história “O mistério do riacho”



Fonte: Adaptado sensorialmente pela pesquisadora.

Descrição: Foto da adaptação sensorial “O mistério do riacho” representando o enredo da história. O fundo da imagem é composto por tons gradativos de azul e verde formando nuvens e arbustos, e, abaixo, grama e um riacho com garrafas e um pneu. Todos os elementos foram confeccionados com EVA: comum azul para o céu e o riacho, comum verde para os arbustos e copa das árvores e atoalhado verde escuro para a grama e posteriormente realçados com tinta de diferentes tons de azul e verde. A menina aparece abaixada, pegando água do riacho com um balde e, em segundo plano aparecem os três meninos tomando o líquido laranja dos copos sobre a mesa de madeira, dois deles estão com as mãos na barriga. Todos os personagens foram confeccionados com EVA comum e contornados com caneta para CD preta com ponta de 2mm. A mesa de madeira foi confeccionada com *filipaper* marrom, a jarra e os copos com papel vegetal e “preenchidos” com caneta *hidrocor* laranja. A bola e o pneu de dentro do riacho foram confeccionados com EVA, as garrafas com papel vegetal e coloridas com caneta *hidrocor*.

Figura 18 – Foto da adaptação sensorial da resolução da história “O mistério do riacho”



Fonte: Adaptado sensorialmente pela pesquisadora.

Descrição: Foto da adaptação sensorial “O mistério do riacho” representando o cenário da história. O fundo da imagem é composto por tons gradativos de azul e verde formando nuvens e arbustos, e,

abaixo, grama. Todos os elementos foram confeccionados com EVA: comum azul para o céu, comum verde para os arbustos e copa das árvores, comum marrom para o tronco das árvores (com papel crepom por cima) e atalhado verde escuro para a grama e posteriormente realçados com tinta de diferentes tons de azul e verde. O menino de camiseta laranja aparece mais ao fundo correndo, o menino de camiseta verde clara também corre, com a bola de futebol no pé; o menino de camiseta amarela aparece em primeiro plano, de costas e com os braços e pernas abertos. A menina aparece do lado direito da imagem, com a mão direita levantada e a mão esquerda com um copo de suco. Sobre a mesa de madeira estão vários copos de suco e uma jarra e, ao lado da mesa, no chão, um balde. Todos os personagens foram confeccionados com EVA comum e contornados com caneta para CD preta com ponta de 2mm. A mesa de madeira foi confeccionada com *filipaper* marrom, a jarra e os copos com papel vegetal e “preenchidos” com caneta *hidrocor* laranja. A bola com EVA branco e pentágonos de cola colorida preta.

Quadro 5 – Avaliação da versão com o livro da história “Adivinha quanto eu te amo”

Correspondência do item avaliado	Grau de satisfação	Pontuação atribuída
Personagem(ns)	Satisfeito	1
Lugar	Satisfeito	1
Tempo	Satisfeito	1
Tema ou objetivo	Satisfeito	1
Enredo	Satisfeito	1
Resolução	Satisfeito	1
Formato	Nem satisfeito, nem insatisfeito	0
Cor(es)	Satisfeito	1
Nível de dificuldade	Insatisfeito	-1
Avaliação geral	Satisfeito	1
TOTAL		7 Pontos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Descrição: Quadro com o grau de satisfação e a pontuação obtida em cada item avaliado.

Item: Personagem. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Item: Lugar. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Item: Tempo. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Item: Tema ou objetivo. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Item: Enredo. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Item: Resolução. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Item: Formato. Grau: Nem satisfeito, nem insatisfeito. Pontuação: zero ponto.

Item: Cores. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Item: Nível de dificuldade. Grau: Insatisfeito. Pontuação: menos 1 ponto.

Item: Avaliação geral. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Total: 7 pontos.

Quadro 6 – Avaliação da versão ampliada da história “A lição de Totó”

Correspondência do item avaliado	Grau de satisfação	Pontuação atribuída
Personagem(ns)	Nem satisfeito, nem insatisfeito	0
Lugar	Nem satisfeito, nem insatisfeito	0
Tempo	Satisfeito	1
Tema ou objetivo	Insatisfeito	-1
Enredo	Satisfeito	1
Resolução	Satisfeito	1
Formato	Satisfeito	1
Cor(es)	Satisfeito	1
Nível de dificuldade	Insatisfeito	-1
Avaliação geral	Satisfeito	1
TOTAL		4 Pontos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Descrição: Quadro com o grau de satisfação e a pontuação obtida em cada item avaliado.

Item: Personagem. Grau: Nem satisfeito, nem insatisfeito. Pontuação: zero ponto.

Item: Lugar. Grau: Nem satisfeito, nem insatisfeito. Pontuação: zero ponto.

Item: Tempo. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Item: Tema ou objetivo. Grau: Insatisfeito. Pontuação: menos 1 ponto.

Item: Enredo. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.
 Item: Resolução. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.
 Item: Formato. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.
 Item: Cores. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.
 Item: Nível de dificuldade. Grau: Insatisfeito. Pontuação: menos 1 ponto.
 Item: Avaliação geral. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.
 Total: 4 pontos.

Quadro 7 – Avaliação da versão ampliada da história “O macaco sapeca”

Correspondência do item avaliado	Grau de satisfação	Pontuação atribuída
Personagem(ns)	Satisfeito	1
Lugar	Satisfeito	1
Tempo	Satisfeito	1
Tema ou objetivo	Insatisfeito	-1
Enredo	Satisfeito	1
Resolução	Satisfeito	1
Formato	Nem satisfeito, nem insatisfeito	0
Cor(es)	Satisfeito	1
Nível de dificuldade	Nem satisfeito, nem insatisfeito	0
Avaliação geral	Satisfeito	1
TOTAL		6 Pontos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Descrição: Quadro com o grau de satisfação e a pontuação obtida em cada item avaliado.

Item: Personagem. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.
 Item: Lugar. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.
 Item: Tempo. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.
 Item: Tema ou objetivo. Grau: Insatisfeito. Pontuação: menos 1 ponto.
 Item: Enredo. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.
 Item: Resolução. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.
 Item: Formato. Grau: Nem satisfeito, nem insatisfeito. Pontuação: zero ponto.
 Item: Cores. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.
 Item: Nível de dificuldade. Grau: Nem satisfeito, nem insatisfeito. Pontuação: zero ponto.
 Item: Avaliação geral. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.
 Total: 6 pontos.

Quadro 8 – Avaliação da versão ampliada da história “O mistério do riacho”

Correspondência do item avaliado	Grau de satisfação	Pontuação atribuída
Personagem(ns)	Satisfeito	1
Lugar	Satisfeito	1
Tempo	Satisfeito	1
Tema ou objetivo	Nem satisfeito, nem insatisfeito	0
Enredo	Satisfeito	1
Resolução	Satisfeito	1
Formato	Nem satisfeito, nem insatisfeito	0
Cor(es)	Satisfeito	1
Nível de dificuldade	Nem satisfeito, nem insatisfeito	0
Avaliação geral	Satisfeito	1
TOTAL		7 Pontos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Descrição: Quadro com o grau de satisfação e a pontuação obtida em cada item avaliado.

Item: Personagem. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.
 Item: Lugar. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.
 Item: Tempo. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.
 Item: Tema ou objetivo. Grau: Nem satisfeito, nem insatisfeito. Pontuação: zero ponto.
 Item: Enredo. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.
 Item: Resolução. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.
 Item: Formato. Grau: Nem satisfeito, nem insatisfeito. Pontuação: zero ponto.
 Item: Cores. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.
 Item: Nível de dificuldade. Grau: Nem satisfeito, nem insatisfeito. Pontuação: zero ponto.

Item: Avaliação geral. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.
Total: 7 pontos.

Quadro 9 – Avaliação da versão com características viso-táteis da história “Adivinha quanto eu te amo”

Correspondência do item avaliado	Grau de satisfação	Pontuação atribuída
Personagem(ns)	Satisfeito	1
Lugar	Insatisfeito	-1
Tempo	Nem satisfeito, nem insatisfeito	0
Tema ou objetivo	Insatisfeito	-1
Enredo	Nem satisfeito, nem insatisfeito	0
Resolução	Satisfeito	1
Formato	Satisfeito	1
Cor(es)	Satisfeito	1
Nível de dificuldade	Nem satisfeito, nem insatisfeito	0
Avaliação geral	Insatisfeito	-1
TOTAL		1 Ponto

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Descrição: Quadro com o grau de satisfação e a pontuação obtida em cada item avaliado.

Item: Personagem. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Item: Lugar. Grau: Insatisfeito. Pontuação: menos 1 ponto.

Item: Tempo. Grau: Nem satisfeito, nem insatisfeito. Pontuação: zero ponto.

Item: Tema ou objetivo. Grau: Insatisfeito. Pontuação: menos 1 ponto.

Item: Enredo. Grau: Nem satisfeito, nem insatisfeito. Pontuação: zero ponto.

Item: Resolução. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Item: Formato. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Item: Cores. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Item: Nível de dificuldade. Grau: Nem satisfeito, nem insatisfeito. Pontuação: zero ponto.

Item: Avaliação geral. Grau: Insatisfeito. Pontuação: menos 1 ponto.

Total: 1 ponto.

Quadro 10 – Avaliação da versão com características viso-táteis da história “A lição de Totó”

Correspondência do item avaliado	Grau de satisfação	Pontuação atribuída
Personagem(ns)	Satisfeito	1
Lugar	Satisfeito	1
Tempo	Satisfeito	1
Tema ou objetivo	Satisfeito	1
Enredo	Satisfeito	1
Resolução	Satisfeito	1
Formato	Satisfeito	1
Cor(es)	Satisfeito	1
Nível de dificuldade	Satisfeito	1
Avaliação geral	Satisfeito	1
TOTAL		10 Pontos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Descrição: Quadro com o grau de satisfação e a pontuação obtida em cada item avaliado.

Item: Personagem. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Item: Lugar. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Item: Tempo. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Item: Tema ou objetivo. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Item: Enredo. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Item: Resolução. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Item: Formato. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Item: Cores. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Item: Nível de dificuldade. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Item: Avaliação geral. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Total: 10 pontos.

Quadro 11 – Avaliação da versão com características visuo-táteis da história “O macaco sapeca”

Correspondência do item avaliado	Grau de satisfação	Pontuação atribuída
Personagem(ns)	Satisfeito	1
Lugar	Satisfeito	1
Tempo	Satisfeito	1
Tema ou objetivo	Satisfeito	1
Enredo	Satisfeito	1
Resolução	Satisfeito	1
Formato	Satisfeito	1
Cor(es)	Satisfeito	1
Nível de dificuldade	Nem satisfeito, nem insatisfeito	0
Avaliação geral	Satisfeito	1
TOTAL		9 Pontos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Descrição: Quadro com o grau de satisfação e a pontuação obtida em cada item avaliado.

Item: Personagem. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Item: Lugar. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Item: Tempo. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Item: Tema ou objetivo. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Item: Enredo. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Item: Resolução. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Item: Formato. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Item: Cores. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Item: Nível de dificuldade. Grau: Nem satisfeito, nem insatisfeito. Pontuação: zero ponto.

Item: Avaliação geral. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Total: 9 pontos.

Quadro 12 – Avaliação da versão com características visuo-táteis da história “O mistério do riacho”

Correspondência do item avaliado	Grau de satisfação	Pontuação atribuída
Personagem(ns)	Satisfeito	1
Lugar	Satisfeito	1
Tempo	Satisfeito	1
Tema ou objetivo	Nem satisfeito, nem insatisfeito	0
Enredo	Satisfeito	1
Resolução	Satisfeito	1
Formato	Satisfeito	1
Cor(es)	Satisfeito	1
Nível de dificuldade	Nem satisfeito, nem insatisfeito	0
Avaliação geral	Satisfeito	1
TOTAL		8 Pontos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Descrição: Quadro com o grau de satisfação e a pontuação obtida em cada item avaliado.

Item: Personagem. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Item: Lugar. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Item: Tempo. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Item: Tema ou objetivo. Grau: Nem satisfeito, nem insatisfeito. Pontuação: zero ponto.

Item: Enredo. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Item: Resolução. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Item: Formato. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Item: Cores. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Item: Nível de dificuldade. Grau: Nem satisfeito, nem insatisfeito. Pontuação: zero ponto.

Item: Avaliação geral. Grau: Satisfeito. Pontuação: 1 ponto.

Total: 8 pontos.

Quadro 13 – Pontuação de narrativa oral de uma história com tema livre

Categoria	Pontuação	Elementos
Cenário	3 pontos	2 personagens e lugar
Tema	5 pontos	Presença clara de uma situação-problema
Enredo	4 pontos	Mais de uma ação
Resolução	1 ponto	Final simples e direto sem relação com o restante da história
Sequência	1 ponto	Presença de enredo
Total	14 pontos	Categoria V - O desfecho está presente, porém não é explicitado como a situação-problema foi resolvida, ou seja, não há descrição clara das ações feitas ou da ação feita para essa resolução, ou, se ela ocorre, é direta.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Descrição: Quadro de pontuação por categoria, pontos obtidos e elementos.

Categoria: Cenário. Pontuação: 3 pontos. Elementos contemplados: dois personagens e lugar.

Categoria: Tema. Pontuação: 5 pontos. Elementos contemplados: Presença clara de uma situação-problema.

Categoria: Enredo. Pontuação: 4 pontos. Elementos contemplados: Mais de uma ação.

Categoria: Resolução. Pontuação: 1 ponto. Elementos contemplados: Final simples e direto sem relação com o restante da história.

Categoria: Sequência. Pontuação: 1 ponto. Elementos contemplados: Presença de enredo.

Total: 14 pontos. Categoria V - O desfecho está presente, porém não é explicitado como a situação-problema foi resolvida, ou seja, não há descrição clara das ações feitas ou da ação feita para essa resolução, ou, se ela ocorre, é direta.

Quadro 14 – Pontuação de narrativa oral com a versão original (livro) da história “Adivinha quanto eu te amo”

Categoria	Pontuação	Elementos
Cenário	4 pontos	Dois personagens, tempo e lugar
Tema	2 pontos	Descrição de ações
Enredo	4 pontos	Mais de uma ação
Resolução	2 pontos	Final simples e direto sem resolução do problema
Sequência	1 ponto	Presença de enredo
Total	13 pontos	Categoria V - O desfecho está presente, porém não é explicitado como a situação-problema foi resolvida, ou seja, não há descrição clara das ações feitas ou da ação feita para essa resolução, ou, se ela ocorre, é direta.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Descrição: Quadro de pontuação por categoria, pontos obtidos e elementos.

Categoria: Cenário. Pontuação: 4 pontos. Elementos contemplados: dois personagens, tempo e lugar.

Categoria: Tema. Pontuação: 2 pontos. Elementos contemplados: Descrição de ações.

Categoria: Enredo. Pontuação: 4 pontos. Elementos contemplados: Mais de uma ação.

Categoria: Resolução. Pontuação: 2 pontos. Elementos contemplados: Final simples e direto sem resolução do problema.

Categoria: Sequência. Pontuação: 1 ponto. Elementos contemplados: Presença de enredo.

Total: 13 pontos. Categoria V - O desfecho está presente, porém não é explicitado como a situação-problema foi resolvida, ou seja, não há descrição clara das ações feitas ou da ação feita para essa resolução, ou, se ela ocorre, é direta.

Quadro 15 – Pontuação de narrativa oral com a versão adaptada com características viso-táteis da história “Adivinha quanto eu te amo”

Categoria	Pontuação	Elementos
Cenário	4 pontos	Dois personagens, tempo e lugar
Tema	5 pontos	Presença clara de uma situação-problema
Enredo	2 pontos	Uma ação
Resolução	4 pontos	Final simples e direto com resolução do problema
Sequência	1 ponto	Presença de enredo
Total	16 pontos	Categoria VI - Histórias completas, com uma estrutura narrativa elaborada, na qual o desfecho da trama é explicitado com

		sequência adequada de todos os elementos constituintes da história.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Descrição: Quadro de pontuação por categoria, pontos obtidos e elementos.

Categoria: Cenário. Pontuação: 4 pontos. Elementos contemplados: Dois personagens, tempo e lugar.

Categoria: Tema. Pontuação: 5 pontos. Elementos contemplados: Presença clara de uma situação-problema.

Categoria: Enredo. Pontuação: 2 pontos. Elementos contemplados: Uma ação.

Categoria: Resolução. Pontuação: 4 pontos. Elementos contemplados: Final simples e direto com resolução do problema.

Categoria: Sequência. Pontuação: 1 ponto. Elementos contemplados: Presença de enredo.

Total: 16 pontos. Categoria VI - Histórias completas, com uma estrutura narrativa elaborada, na qual o desfecho da trama é explicitado com sequência adequada de todos os elementos constituintes da história.

Quadro 16 – Pontuação de narrativa oral com a versão ampliada da história “A lição de Totó”

Categoria	Pontuação	Elementos
Cenário	4 pontos	Dois personagens, tempo e lugar
Tema	5 pontos	Presença clara de uma situação-problema
Enredo	2 pontos	Uma ação
Resolução	4 pontos	Final simples e direto com resolução do problema
Sequência	1 ponto	Presença de enredo
Total	16 pontos	Categoria VI - Histórias completas, com uma estrutura narrativa elaborada, na qual o desfecho da trama é explicitado com sequência adequada de todos os elementos constituintes da história.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Descrição: Quadro de pontuação por categoria, pontos obtidos e elementos.

Categoria: Cenário. Pontuação: 4 pontos. Elementos contemplados: Dois personagens, tempo e lugar.

Categoria: Tema. Pontuação: 5 pontos. Elementos contemplados: Presença clara de uma situação-problema.

Categoria: Enredo. Pontuação: 2 pontos. Elementos contemplados: Uma ação.

Categoria: Resolução. Pontuação: 4 pontos. Elementos contemplados: Final simples e direto com resolução do problema.

Categoria: Sequência. Pontuação: 1 ponto. Elementos contemplados: Presença de enredo.

Total: 16 pontos. Categoria VI - Histórias completas, com uma estrutura narrativa elaborada, na qual o desfecho da trama é explicitado com sequência adequada de todos os elementos constituintes da história.

Quadro 17 – Pontuação de narrativa oral com a versão ampliada da história “O macaco sapeca”

Categoria	Pontuação	Elementos
Cenário	4 pontos	Quatro personagens, tempo e lugar
Tema	5 pontos	Presença clara de uma situação-problema
Enredo	2 pontos	Uma ação
Resolução	4 pontos	Final simples e direto com resolução do problema
Sequência	1 ponto	Presença de enredo
Total	16 pontos	Categoria VI - Histórias completas, com uma estrutura narrativa elaborada, na qual o desfecho da trama é explicitado com sequência adequada de todos os elementos constituintes da história.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Descrição: Quadro de pontuação por categoria, pontos obtidos e elementos.

Categoria: Cenário. Pontuação: 4 pontos. Elementos contemplados: Quatro personagens, tempo e lugar.

Categoria: Tema. Pontuação: 5 pontos. Elementos contemplados: Presença clara de uma situação-problema.

Categoria: Enredo. Pontuação: 2 pontos. Elementos contemplados: Uma ação.

Categoria: Resolução. Pontuação: 4 pontos. Elementos contemplados: Final simples e direto com resolução do problema.

Categoria: Sequência. Pontuação: 1 ponto. Elementos contemplados: Presença de enredo.

Total: 16 pontos. Categoria VI - Histórias completas, com uma estrutura narrativa elaborada, na qual o desfecho da trama é explicitado com sequência adequada de todos os elementos constituintes da história.

Quadro 18 – Pontuação de narrativa oral com a versão ampliada da história “O mistério do riacho”

Categoria	Pontuação	Elementos
Cenário	4 pontos	Quatro personagens, tempo e lugar
Tema	5 pontos	Presença clara de uma situação-problema
Enredo	2 pontos	Uma ação
Resolução	4 pontos	Final simples e direto com resolução do problema
Sequência	1 ponto	Presença de enredo
Total	16 pontos	Categoria VI - Histórias completas, com uma estrutura narrativa elaborada, na qual o desfecho da trama é explicitado com sequência adequada de todos os elementos constituintes da história.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Descrição: Quadro de pontuação por categoria, pontos obtidos e elementos.

Categoria: Cenário. Pontuação: 4 pontos. Elementos contemplados: Quatro personagens, tempo e lugar.

Categoria: Tema. Pontuação: 5 pontos. Elementos contemplados: Presença clara de uma situação-problema.

Categoria: Enredo. Pontuação: 2 pontos. Elementos contemplados: Uma ação.

Categoria: Resolução. Pontuação: 4 pontos. Elementos contemplados: Final simples e direto com resolução do problema.

Categoria: Sequência. Pontuação: 1 ponto. Elementos contemplados: Presença de enredo.

Total: 16 pontos. Categoria VI - Histórias completas, com uma estrutura narrativa elaborada, na qual o desfecho da trama é explicitado com sequência adequada de todos os elementos constituintes da história.

Quadro 19 – Pontuação de narrativa oral com a versão adaptada com características viso-táteis da história “A lição de Totó”

Categoria	Pontuação	Elementos
Cenário	4 pontos	Dois personagens, tempo e lugar
Tema	5 pontos	Presença clara de uma situação-problema
Enredo	2 pontos	Uma ação
Resolução	4 pontos	Final simples e direto com resolução do problema
Sequência	1 ponto	Presença de enredo
Total	16 pontos	Categoria VI - Histórias completas, com uma estrutura narrativa elaborada, na qual o desfecho da trama é explicitado com sequência adequada de todos os elementos constituintes da história.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Descrição: Quadro de pontuação por categoria, pontos obtidos e elementos.

Categoria: Cenário. Pontuação: 4 pontos. Elementos contemplados: Dois personagens, tempo e lugar.

Categoria: Tema. Pontuação: 5 pontos. Elementos contemplados: Presença clara de uma situação-problema.

Categoria: Enredo. Pontuação: 2 pontos. Elementos contemplados: Uma ação.

Categoria: Resolução. Pontuação: 4 pontos. Elementos contemplados: Final simples e direto com resolução do problema.

Categoria: Sequência. Pontuação: 1 ponto. Elementos contemplados: Presença de enredo.

Total: 16 pontos. Categoria VI - Histórias completas, com uma estrutura narrativa elaborada, na qual o desfecho da trama é explicitado com sequência adequada de todos os elementos constituintes da história.

Quadro 20 – Pontuação de narrativa oral com a versão adaptada com características viso-táteis da história “O macaco sapeca”

Categoria	Pontuação	Elementos
Cenário	4 pontos	Quatro personagens, tempo e lugar
Tema	5 pontos	Presença clara de uma situação-problema
Enredo	4 pontos	Mais de uma ação
Resolução	4 pontos	Final simples e direto com resolução do problema
Sequência	1 ponto	Presença de enredo
Total	18 pontos	Categoria VI - Histórias completas, com uma estrutura narrativa elaborada, na qual o desfecho da trama é explicitado com sequência adequada de todos os elementos constituintes da história.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Descrição: Quadro de pontuação por categoria, pontos obtidos e elementos.

Categoria: Cenário. Pontuação: 4 pontos. Elementos contemplados: Quatro personagens, tempo e lugar.

Categoria: Tema. Pontuação: 5 pontos. Elementos contemplados: Presença clara de uma situação-problema.

Categoria: Enredo. Pontuação: 4 pontos. Elementos contemplados: Mais de uma ação.

Categoria: Resolução. Pontuação: 4 pontos. Elementos contemplados: Final simples e direto com resolução do problema.

Categoria: Sequência. Pontuação: 1 ponto. Elementos contemplados: Presença de enredo.

Total: 18 pontos. Categoria VI - Histórias completas, com uma estrutura narrativa elaborada, na qual o desfecho da trama é explicitado com sequência adequada de todos os elementos constituintes da história.

Quadro 21 – Pontuação de narrativa oral com a versão adaptada com características viso-táteis da história “O mistério do riacho”

Categoria	Pontuação	Elementos
Cenário	4 pontos	Quatro personagens, tempo e lugar
Tema	5 pontos	Presença clara de uma situação-problema
Enredo	4 pontos	Mais de uma ação
Resolução	4 pontos	Final simples e direto com resolução do problema
Sequência	1 ponto	Presença de enredo
Total	18 pontos	Categoria VI - Histórias completas, com uma estrutura narrativa elaborada, na qual o desfecho da trama é explicitado com sequência adequada de todos os elementos constituintes da história.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Descrição: Quadro de pontuação por categoria, pontos obtidos e elementos.

Categoria: Cenário. Pontuação: 4 pontos. Elementos contemplados: Quatro personagens, tempo e lugar.

Categoria: Tema. Pontuação: 5 pontos. Elementos contemplados: Presença clara de uma situação-problema.

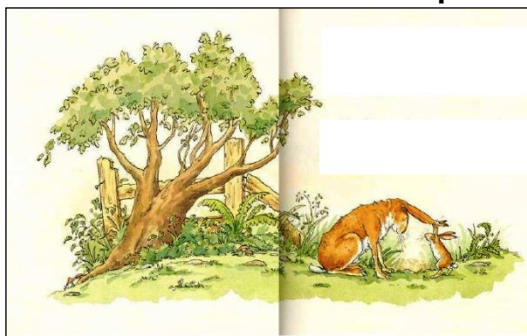
Categoria: Enredo. Pontuação: 4 pontos. Elementos contemplados: Mais de uma ação.

Categoria: Resolução. Pontuação: 4 pontos. Elementos contemplados: Final simples e direto com resolução do problema.

Categoria: Sequência. Pontuação: 1 ponto. Elementos contemplados: Presença de enredo.

Total: 18 pontos. Categoria VI - Histórias completas, com uma estrutura narrativa elaborada, na qual o desfecho da trama é explicitado com sequência adequada de todos os elementos constituintes da história.

Figura – Cenário da história “Adivinha quanto eu te amo”



Fonte: McBratney (2011). Modificado pela pesquisadora.

Descrição: Figura escaneada de uma das páginas do livro “Adivinha quanto eu te amo”, representando o cenário da história. Em primeiro plano, no lado direito da imagem, aparecem os personagens da história: um coelho maior, sentado nas duas patas traseiras e apoiando as patas dianteiras no chão e um coelho menor, em pé nas patas traseiras e com as patas dianteiras segurando as orelhas do coelho maior, os dois estão sobre a grama da floresta e têm o pelo marrom e branco. Em segundo plano, no lado esquerdo da imagem, há uma árvore rodeada de folhagens e logo atrás uma cerca de madeira.

Figura – Objetivo da história “Adivinha quanto eu te amo”



Fonte: McBratney (2011). Modificado pela pesquisadora.

Descrição: Figura escaneada de uma das páginas do livro “Adivinha quanto eu te amo”, representando o objetivo da história. O fundo da imagem é branco. Em primeiro plano aparecem os personagens da história: no lado esquerdo da imagem o coelho maior em pé nas patas traseiras e com as patas dianteiras abertas e, no lado direito da imagem, o coelho menor em pé nas patas traseiras e com as patas dianteiras apoiando em um tronco de árvore cortado. Em segundo plano aparece a grama da floresta e ao fundo, como uma linha do horizonte, árvores e folhagens.

Figura – Enredo da história “Adivinha quanto eu te amo”



Fonte: McBratney (2011). Modificado pela pesquisadora.

Descrição: Figura escaneada de uma das páginas do livro “Adivinha quanto eu te amo”, representando o enredo da história. O fundo da imagem é azul escuro com nuvens e uma lua em seu “quarto minguante” brancas. Em primeiro plano aparecem os personagens da história do lado direito da imagem: o coelho maior em pé nas patas traseiras e com o coelho menor nas patas dianteiras, ambos olhando em direção à lua. Em segundo plano aparece a grama da floresta com folhagens e quatro pedaços de madeira interligados, formando uma cerca.

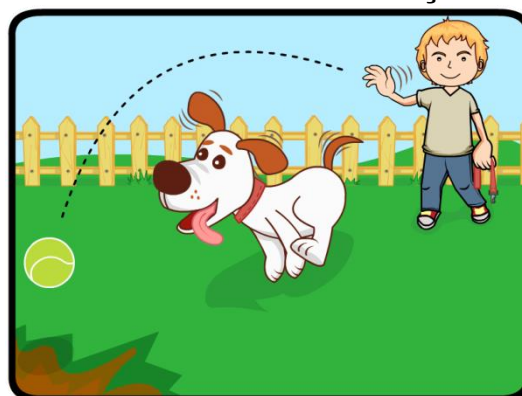
Figura – Resolução da história “Adivinha quanto eu te amo”



Fonte: McBratney (2011). Modificado pela pesquisadora.

Descrição: Figura escaneada de uma das páginas do livro “Adivinha quanto eu te amo”, representando a resolução da história. O fundo da imagem é branco nas bordas e azul escuro no centro da imagem. Em primeiro plano aparecem os personagens da história: o coelho maior em pé nas patas traseiras com o coelho menor nas patas dianteiras esticadas em direção ao solo. Em segundo plano aparece a grama da floresta com folhagens.

Figura – Cenário da história “A lição de Totó”



Fonte: Oliveira e Braga (2012), com modificações após novo desenho da história pelo design Ângelo Papim.

Descrição: Imagem da história “A lição de Totó” representando o cenário da história. O fundo da imagem é azul claro para o céu e verde claro para a grama. Sobre a grama, no canto inferior esquerdo do desenho, há uma poça de lama e uma bola quase nela. Em primeiro plano aparecem os personagens da história: um cachorro branco com orelhas e rabo marrom, focinho preto, língua para fora da boca e coleira vermelha, em movimento de corrida para alcançar a bola em direção à poça de lama; aparece ainda um menino de cabelos loiros, camiseta branca, calça azul e tênis vermelho e branco, segurando uma coleira na mão esquerda, enquanto a mão direita está para cima, em movimento de jogar a bola; a trajetória da bola é destacada por traços na cor preta. Em segundo plano aparece a grama e uma cerca de cor clara.

Figura – Tema da história “A lição de Totó”



Fonte: Oliveira e Braga (2012), com modificações após novo desenho da história pelo design Ângelo Papim.

Descrição: Imagem da história “A lição de Totó” representando o tema da história. O fundo da imagem é verde claro. Sobre a grama, há uma poça de lama e dentro dela está uma bola que o cachorro segura na boca. O cachorro está com parte do corpo marrom, da cor da poça de lama.

Figura – Enredo da história “A lição de Totó”



Fonte: Oliveira e Braga (2012), com modificações após novo desenho da história pelo design Ângelo Papim.

Descrição: Imagem da história “A lição de Totó” representando o enredo da história. O fundo da imagem é azul claro para o céu e verde claro para a grama. Sobre a grama, no canto inferior esquerdo do desenho, há uma bola e no canto inferior direito uma mangueira na cor vermelha. Em primeiro plano aparecem os personagens da história no centro do desenho: o cachorro está dentro de uma banheira e o menino sentado com parte do corpo atrás da banheira. Ao redor do cachorro há várias bolhas de sabão e abaixo da banheira uma poça d'água. Em segundo plano aparece a grama e uma cerca de cor clara.

Figura – Resolução da história “A lição de Totó”



Fonte: Oliveira e Braga (2012), com modificações após novo desenho da história pelo design Ângelo Papim.

Descrição: Imagem da história “A lição de Totó” representando a resolução. O fundo da imagem é azul claro para o céu e verde claro para a grama. Em primeiro plano aparecem os personagens da história: um cachorro branco com orelhas e rabo marrom, focinho preto, língua e coleira vermelha brincando com uma bola; aparece ainda um menino no canto direito do desenho apenas do tronco para baixo. Em segundo plano aparece a grama e uma cerca de cor clara.

Figura – Cenário da história “O macaco sapeca”



Fonte: Oliveira e Braga (2012), com modificações após novo desenho da história pelo design Ângelo Papim.

Descrição: Imagem da história “O macaco sapeca” representando o cenário da história. O fundo da imagem é azul claro para o céu, verde mais claro e mais escuro para os arbustos e salmão mais claro e mais escuro para a areia. Em primeiro plano aparecem os personagens da história: no canto inferior esquerdo está uma macaca sentada de costas, com a mão esquerda na cabeça e um laço rosa no topo da cabeça, no canto inferior direito está um macaco com o pelo um pouco mais escuro, sentado de lado e com fones de ouvido laranja, ambos sentados em um galho de árvore; no topo esquerdo está um terceiro macaco pendurado pelo rabo enrolado em uma árvore e com um chapéu branco na cabeça; no meio da imagem está um cachorro marrom, amarrado à uma bananeira por uma corda. Atrás do cachorro há uma casinha branca com telhado vermelho e a árvore à qual ele está amarrado tem um cacho de bananas pendurado.

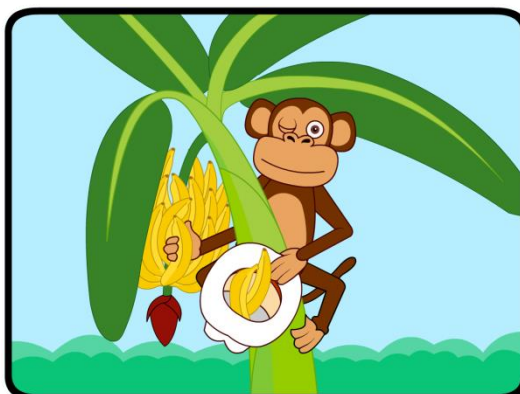
Figura – Tema da história “O macaco sapeca”



Fonte: Oliveira e Braga (2012), com modificações após novo desenho da história pelo design Ângelo Papim.

Descrição: Imagem da história “O macaco sapeca” representando o tema da história. O fundo da imagem é da cor azul claro para o céu, verde mais claro e mais escuro para os arbustos e salmão mais claro e mais escuro para a areia. Em primeiro plano, de costas e apoiado em uma bananeira com um cacho pendurado, está o macaco com chapéu branco, em cima da casinha do cachorro está a macaca com um pé no telhado da casa e o outro no ar e as mãos levantadas, mostrando os dentes para o cachorro; e o outro macaco, com fones de ouvido, está no chão, longe do cachorro, de costas como se estivesse dançando. O cachorro estica a corda em direção à casa.

Figura – Enredo da história “O macaco sapeca”



Fonte: Oliveira e Braga (2012), com modificações após novo desenho da história pelo design Ângelo Papim.

Descrição: Imagem da história “O macaco sapeca” representando o enredo da história. O fundo da imagem é azul claro para o céu e verde mais claro e mais escuro para os arbustos. Em primeiro plano, está o macaco com o chapéu branco com bananas dentro dele e se segurando no tronco da bananeira. O macaco está com um olho aberto e o outro fechado.

Figura – Resolução da história “O macaco sapeca”



Fonte: Oliveira e Braga (2012), com modificações após novo desenho da história pelo design Ângelo Papim.

Descrição: Imagem da história “O macaco sapeca” representando a resolução da história. O fundo da imagem é azul claro para o céu, verde mais claro e mais escuro para os arbustos e salmão mais claro e mais escuro para a areia. Em primeiro plano aparecem os personagens da história: no canto inferior esquerdo está um macaco sentado de lado com fones de ouvido, ao seu lado uma macaca sentada de frente e ao lado um macaco com chapéu branco, todos sentados em um galho de árvore e comendo bananas. Acima dos macacos está a copa da árvore e ao fundo o cachorro amarrado à bananeira e de costas, em direção à porta da casinha.

Figura – Cenário da história “O mistério do riacho”



Fonte: Oliveira e Braga (2012), com modificações após novo desenho da história pelo design Ângelo Papim.

Descrição: Imagem da história “O mistério do riacho” representando o cenário da história. O fundo da imagem é composto por tons gradativos de azul e verde formando nuvens e arbustos, e, abaixo, grama. Em primeiro plano aparecem os personagens da história: no lado esquerdo da imagem um menino de cabelo liso, camiseta verde clara, bermuda cinza e tênis marrom; ao lado dele, no centro, um menino de cabelo enrolado preto, com camiseta amarela e bermuda azul, também de tênis marrom e com uma bola de futebol no pé direito; ao lado deste menino, no lado direito do desenho está um terceiro personagem, com cabelos liso loiro escuro, camiseta laranja e bermuda e tênis marrom; ao fundo da imagem aparece uma menina com cabelo loiro amarrado de lado, camiseta rosa, saia azul e sapatos rosa, segurando uma jarra com líquido laranja na mão direita. Nos dois lados da imagem, nos cantos, há árvores e arbustos.

Figura – Tema da história “O mistério do riacho”



Fonte: Oliveira e Braga (2012), com modificações após novo desenho da história pelo design Ângelo Papim.

Descrição: Imagem da história “O mistério do riacho” representando o tema da história. O fundo da imagem é composto por tons gradativos de azul e verde formando nuvens e arbustos, e, abaixo, grama, sendo separada em duas partes, uma fina e outra bem maior, por um riacho azul. Em primeiro plano aparecem dois personagens da história: no lado esquerdo da imagem, próximo a um arbusto, um menino de cabelo enrolado preto, com camiseta amarela e bermuda azul, com o corpo curvado em direção ao arbusto e outro menino, com cabelos liso loiro escuro, camiseta laranja e bermuda e tênis marrom, batendo à porta de um banheiro. Ao fundo da imagem aparece uma menina com cabelo loiro amarrado de lado, camiseta rosa, saia azul e sapatos rosa, despejando a água de um balde dentro de uma jarra sobre uma mesa de madeira e copos vazios esparramados pela grama, com a bola deixada ao lado da mesa.

Figura – Enredo da história “O mistério do riacho”



Fonte: Oliveira e Braga (2012), com modificações após novo desenho da história pelo design Ângelo Papim.

Descrição: Imagem da história “O mistério do riacho” representando o enredo da história. O fundo da imagem é composto por tons gradativos de azul e verde formando nuvens e arbustos, e, abaixo, grama e um riacho com garrafas e um pneu. A menina aparece abaixada, pegando água do riacho com um balde e, em segundo plano aparecem os três meninos tomando o líquido laranja dos copos sobre a mesa de madeira, dois deles estão com as mãos na barriga.

Figura – Resolução da história “O mistério do riacho”



Fonte: Oliveira e Braga (2012), com modificações após novo desenho da história pelo design Ângelo Papim.

Descrição: Imagem da história “O mistério do riacho” representando a resolução da história. O fundo da imagem é composto por tons gradativos de azul e verde formando nuvens e arbustos, e, abaixo, grama. O menino de camiseta laranja aparece mais ao fundo correndo, o menino de camiseta verde clara também corre, com a bola de futebol no pé; o menino de camiseta amarela aparece em primeiro plano, de costas e com os braços e pernas abertos. A menina aparece do lado direito da imagem, com a mão direita levantada e a mão esquerda com um copo de suco. Sobre a mesa de madeira estão vários copos de suco e uma jarra e, ao lado da mesa, no chão, um balde.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para entrevista

Estamos realizando uma pesquisa no município de Marília, SP, intitulada “Efeitos de histórias sensoriais na produção de narrativas orais de crianças cegas e com baixa visão em idade pré-escolar: estudo preliminar”, e gostaríamos que você participasse da mesma. Sua participação envolve a concessão de uma entrevista. O objetivo dessa entrevista é identificar, na concepção da mãe, as necessidades e potencialidades que podem ser contempladas na adaptação de materiais de leitura para seu(ua) filho(a) com baixa visão, tendo como base as informações obtidas acerca de seu desenvolvimento, rotina, preferências e hábitos de leitura presentes em seu dia-a-dia.

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 nesta universidade ou no serviço que seu(ua) filho(a) frequenta.

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

A) Com base nos dados obtidos na entrevista a ser realizada com você (responsável pela criança), serão feitas as seleções das histórias para avaliação da estrutura da narrativa oral de seu(ua) filho(a), assim como a primeira adaptação para a situação de avaliação com história sensorial com materiais específicos. Posteriormente, serão realizadas sessões de avaliação das estruturas de narrativas das crianças, nas seguintes situações:

- *avaliação da narrativa oral da criança em situação de produção livre*: a pesquisadora solicitará à criança que narre uma história com tema de sua escolha, de acordo com sua preferência por esse tema. Essa solicitação ocorrerá após uma conversa inicial com a criança sobre histórias;

- *avaliação da narrativa oral da criança em situação de (re)conto de história infantil*: a pesquisadora irá contar uma história infantil para a criança e, em seguida, solicitará que ela reconte essa história da maneira que se lembrar;

- *avaliação da narrativa oral da criança em situação de produção a partir de uma história sensorial adaptada do PRONARRAR*: a pesquisadora irá fazer sucessivas apresentações das histórias adaptadas do PRONARRAR (tantas quantas forem as adaptações realizadas), solicitando que a criança explore as

imagens táteis ou adaptadas na sequência apresentada (cenário, tema, enredo e resolução) e concomitante a essa exploração ela elabore cada uma das partes dessa história.

Os resultados obtidos e materiais utilizados, só serão divulgados em pesquisas e publicações científicas com a devida permissão da instituição e de todos os participantes, além de obedecer às normas éticas exigidas, além de poderem ser utilizados em novas pesquisas sob nossa responsabilidade. É importante ressaltar, ainda, que sua identidade e a identidade de seu(ua) filho(a) serão preservadas conforme os padrões profissionais de sigilo e ética.

B) Caso seja detectada alguma necessidade de atendimento especializado ou outro serviço de saúde - a criança será encaminhada para os serviços públicos e gratuitos da cidade.

Eu, _____portadora do RG _____
declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecida quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone _____ falar com Karen Regiane Soriano (pesquisadora responsável) ou Jáima Pinheiro de Oliveira (orientadora).

Karen Regiane Soriano

(Responsável pela pesquisa)

(Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Educação Especial)

Jáima Pinheiro de Oliveira

(Orientadora responsável pela pesquisa)

(Departamento de Educação Especial)

Autorizo,

Data: ____/____/____

(Nome do entrevistado)

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a pesquisa

Estamos realizando uma pesquisa no município de Marília, SP, intitulada “Efeitos de histórias sensoriais na produção de narrativas orais de crianças cegas e com baixa visão em idade pré-escolar: estudo preliminar”, e gostaríamos que seu(u)a filho(a) participasse da mesma. Os objetivos desta são: *Geral*- verificar os efeitos de histórias sensoriais, organizadas a partir de estratégias metatextuais, na estrutura das narrativas orais de crianças cegas e com baixa visão, em idade pré-escolar e *Específico*- avaliar a estrutura da narrativa oral de crianças cegas e com baixa visão em 3 situações distintas: a) narrativa produzida a partir de um tema livre; b) narrativa (re)produzida após a leitura de uma história infantil; c) narrativa produzida a partir de histórias adaptada do PRONARRAR. 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 nesta Universidade.

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

A) Com base nos dados obtidos nas entrevistas a serem realizadas com vocês (responsáveis pela criança), serão feitas as seleções das histórias para avaliação da estrutura da narrativa oral de seu(u)a filho(a), assim como a primeira adaptação para a situação de avaliação com história sensorial com materiais específicos. Posteriormente, serão realizadas sessões de avaliação das estruturas de narrativas das crianças, nas seguintes situações:

- *avaliação da narrativa oral da criança em situação de produção livre*: a pesquisadora solicitará à criança que ela narre uma história com tema de sua escolha, de acordo com sua preferência por esse tema. Essa solicitação ocorrerá após uma conversa inicial com a criança sobre histórias;

- *avaliação da narrativa oral da criança em situação de (re)conto de história infantil*: a pesquisadora irá contar uma história infantil para a criança e, em seguida, solicitará que ela reconte essa história da maneira que se lembrar;

- *avaliação da narrativa oral da criança em situação de produção a partir de histórias adaptadas do PRONARRAR*: a pesquisadora irá fazer sucessivas apresentações das histórias adaptadas do PRONARRAR (tantas quantas forem as

adaptações realizadas), solicitando que a criança explore as imagens táteis na sequência apresentada (cenário, tema, enredo e resolução) e concomitante a essa exploração ela elabore cada uma das partes dessa história.

Os resultados obtidos e materiais utilizados, só serão divulgados em pesquisas e publicações científicas com a devida permissão da instituição e de todos os participantes, além de obedecer às normas éticas exigidas. É importante ressaltar, ainda, que a identidade de seu(ua) filho(a) será preservada conforme os padrões profissionais de sigilo e ética.

B) Caso seja detectada alguma necessidade de atendimento especializado ou outro serviço de saúde - a criança será encaminhada para os serviços públicos e gratuitos da cidade.

Eu, _____ portador do RG _____
responsável pelo(a) participante (comunidade) _____
autorizo a participar da pesquisa intitulada _____ a
ser realizada no(a) _____.
Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram 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 telefone (14) 99746 6266 falar com Karen Regiane Soriano (pesquisadora responsável) ou Jáima Pinheiro de Oliveira (orientadora).

Karen Regiane Soriano

(Responsável pela pesquisa)

(Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Educação Especial)

Jáima Pinheiro de Oliveira
(Orientadora responsável pela pesquisa)
(Departamento de Educação Especial)

Autorizo, Data: ____/____/____

(Nome do responsável)

(Nome da criança)

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada

Preâmbulo:

As perguntas a seguir fazem parte de uma pesquisa sob minha responsabilidade juntamente com a minha orientadora, a professora Jáima Pinheiro de Oliveira.

O objetivo dessa entrevista é identificar, na concepção da mãe, as necessidades e potencialidades que podem ser contempladas na adaptação de materiais de leitura para seu filho com baixa visão, tendo como base as informações obtidas acerca de seu desenvolvimento, rotina, preferências e hábitos de leitura presentes em seu dia-a-dia.

Essas informações são de grande importância, pois esses dados nos darão base para a adaptação de material de leitura para seu(ua) filho(a), a fim de que ele(a) tenha contato com a leitura por meio do tato e de outras sensações que poderão auxiliá-lo(a) no processo de escolarização.

Você poderia me fornecer uma entrevista sobre o assunto? Será necessário gravar a entrevista para preservar de modo fidedigno as informações que serão obtidas. É importante ressaltar que a sua identidade será resguardada eticamente, independentemente das informações fornecidas. Você autoriza a gravação da conversa?

Questões:

Para começar, vamos falar um pouco sobre as atividades diárias e preferências de seu(ua) filho(a)...

- 1 – Como é a rotina matinal de seu filho(a)? Por exemplo: hora que acorda, se e como brinca, como e com quem almoça...
- 2 – E no período da tarde, o que ele(a) costuma fazer?
- 3 – E a noite, quais são suas atividades?
- 4 – Ele(a) tem alguma atividade fixa em algum dia da semana? Qual?
- 5 – Seu(ua) filho(a) brinca sozinho(a) ou com mais alguém? Quem? Onde isso costuma acontecer?
- 6 – Qual a brincadeira preferida do(a) seu(ua) filho(a)? Como é essa brincadeira? Ele precisa de alguma ajuda ou adaptação para brincar disto?

7 – Qual o brinquedo preferido do(a) seu(ua) filho(a)? Como é esse brinquedo? O que você acha que chama a atenção de seu(ua) filho(a) neste brinquedo?

8 – De que forma você acha que seu(ua) filho(a) reconhece os objetos? Por exemplo: pela visão, pelo barulho, pelo cheiro... E as pessoas?

9 – Como você ensina algo novo para seu(ua) filho(a)?

10 – Qual você acha que é a atividade preferida de seu(ua) filho(a)?

Agora, falando um pouco sobre materiais e hábitos de leitura...

11 – Quem da família gosta de ler?

12 – O que vocês costumam ler? Com que frequência isso acontece?

13 – Quem de sua família tem o hábito de ler histórias para seu(ua) filho(a)? Como faz isso? Com que frequência isso ocorre?

14 – Quem escolhe as histórias? Que tipos de histórias são essas? Qual a história preferida de seu(ua) filho(a)?

15 – Como é feito para ele(a) ter acesso à informação que está no material lido? Como você percebe que ele(a) está compreendendo as informações?

16 – Você conhece algum material de leitura específico para as necessidades de seu(ua) filho(a)?

17 – Seu(ua) filho(a) tem contato com estes materiais? Onde? De que forma?

18 – Você já presenciou ele(a) manuseando esses materiais? Como foi essa experiência?

19 – Em sua opinião, o que poderia ser feito para que seu(ua) filho(a) consiga ter mais informações sobre o conteúdo desses materiais?

20 – Você poderia me dar exemplos de como acredita que isso deva ser feito para que os momentos de leitura de seu filho sejam mais benéficos?

Quanto ao nascimento e diagnóstico de seu(ua) filho(a)...

21 – Seu(ua) filho(a) nasceu com baixa visão ou esta limitação foi adquirida?

22 – Você sabe qual foi a causa da limitação?

23 – O diagnóstico foi dado quando seu(ua) filho(a) tinha quantos anos?

24 – Seu(ua) filho(a) utiliza algum recurso óptico? Por exemplo: óculos, lupa, circuito fechado de TV...

25 – Você recebeu alguma orientação sobre como seu(ua) filho(a) enxerga? Qual?

26 – Como você acha que seu(ua) filho(a) enxerga? Você pode me dar exemplos?

27 – Você recebeu orientação sobre como ensinar coisas novas para seu(ua) filho(a)? Qual?

28 – Seu(ua) filho(a) participou de algum programa de estimulação precoce?

29 – Ele(a) fez ou ainda faz algum acompanhamento com um profissional? Com que frequência isso acontecia/acontece? Com que profissional?

30 – Você poderia me contar um pouco a respeito de como foi o desenvolvimento do(a) seu(ua) filho(a). Por exemplo: quando começou a andar, falar, se comunicar...

Dados de identificação

Nome completo: _____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____ Data de nascimento: _____

Escolaridade: _____ Profissão: _____

Nº de filhos: _____ Idade dos filhos: _____

Alguma observação em relação aos filhos: _____

- Tem algo que você queira acrescentar ou comentar em relação à entrevista?
- É possível que, caso haja alguma pergunta complementar ou algum dado a ser esclarecido, voltemos a conversar?
- Agradeço pela entrevista e pelos dados fornecidos.

APÊNDICE E – Escala de avaliação dos materiais utilizados nas sessões de avaliação das produções de narrativas orais de uma criança com baixa visão em idade pré-escolar

Preâmbulo:

_____, eu gostaria de fazer algumas perguntas pra você em relação à história que acabamos de ver, tudo bem?

Eu farei as perguntas e aí você pode escolher o cartão com a carinha com um sorriso se a sua resposta for sim, a carinha normal se a sua resposta for não sei e a carinha triste se a sua resposta for não, pode ser assim?

Agora eu vou fazer algumas perguntas pra você sobre essa história aqui, está bem? As cores, o formato, tudo o que está nestes cartões. Podemos começar?

1) Você gostou dos personagens dessa história?



SIM



NÃO SEI



NÃO

2) Você gostou do lugar onde aconteceu a história?



SIM



NÃO SEI



NÃO

3) Você gostou do tempo que aconteceu a história? Ex.: dia/noite, etc.



SIM



NÃO SEI



NÃO

4) Você gostou do que os personagens precisavam resolver na história?



SIM



NÃO SEI



NÃO

5) Você gostou do que os personagens fizeram para tentar resolver o problema?



SIM



NÃO SEI



NÃO

6) Você gostou do final da história?



SIM



NÃO SEI



NÃO

7) Você gostou de como a história foi feita?



SIM



NÃO SEI



NÃO

8) Você gostou das cores utilizadas na história?



SIM



NÃO SEI



NÃO

9) Você achou fácil contar a história pra mim?



SIM



NÃO SEI



NÃO

10) Você gostou da história?



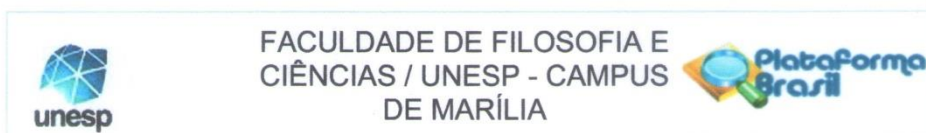
SIM



NÃO SEI



NÃO

ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: EFEITOS DE HISTÓRIAS SENSORIAIS NA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS ORAIS DE CRIANÇAS CEGAS E COM BAIXA VISÃO EM IDADE PRÉ-ESCOLAR: ESTUDO PRELIMINAR

Pesquisador: Karen Regiane Soriano

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 49583715.4.0000.5406

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia e Ciências/ UNESP - Campus de Marília

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.268.664

Apresentação do Projeto:

O projeto se inscreve de modo adequado no quadro formal dos procedimentos acadêmicos

Objetivo da Pesquisa:

O projeto anuncia como objetivo principal a análise das ações sensíveis de crianças cegas ou de baixa visão em processos de interação com a audição de narrativas do mundo infantil. Tal objetivo, no âmbito das pesquisas dessa natureza, pode bem orientar o pesquisador que busca os dados científicos que possam contribuir para o desenvolvimento dos próprios sujeitos da pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A própria proponente esclarece que não há riscos para as crianças, em decorrência da própria metodologia que inclui conversas informais, entrevistas semiestruturadas e filmagens. Este último instrumento requer, todavia, maiores cuidados com os dados coleados

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considero o projeto bem estruturado, com referenciais teóricos sólidos, objetivos bem definidos e metodologia detalhada. O desenvolvimento da pesquisa, tal como planejado, beneficia os sujeitos durante o próprio processo.

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 17.525-900
UF: SP **Município:** MARÍLIA
Telefone: (14)3402-1346 **Fax:** (14)3402-1302 **E-mail:** cep@marilia.unesp.br



FACULDADE DE FILOSOFIA E
CIÊNCIAS / UNESP - CAMPUS
DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 1.268.664

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A apresentação do projeto contempla as expectativas formais e suas partes constitutivas são bem esclarecedoras.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

APROVADO

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 30/09/2015, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012 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 EFEITOS DE HISTÓRIAS SENSORIAIS NA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS ORAIS DE CRIANÇAS CEGAS E COM BAIXA VISÃO EM IDADE PRÉ-ESCOLAR: ESTUDO PRELIMINAR

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_563142.pdf	03/09/2015 11:29:27		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_para_os_Pais.pdf	03/09/2015 11:28:36	Karen Regiane Soriano	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_para_os_Filhos.pdf	03/09/2015 11:28:21	Karen Regiane Soriano	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Comite_de_Etica_em_Pesquisa.pdf	03/09/2015 11:27:42	Karen Regiane Soriano	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	03/09/2015 11:26:26	Karen Regiane Soriano	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Campus Universitário CEP: 17.525-900
UF: SP Município: MARILIA
Telefone: (14)3402-1346 Fax: (14)3402-1302 E-mail: cep@marilia.unesp.br



FACULDADE DE FILOSOFIA E
CIÊNCIAS / UNESP - CAMPUS
DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 1.268.664

MARILIA, 08 de Outubro de 2015

Assinado por:
CRISTIANE RODRIGUES PEDRONI
(Coordenador)

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Campus Universitário CEP: 17.525-900
UF: SP Município: MARILIA
Telefone: (14)3402-1346 Fax: (14)3402-1302 E-mail: cep@marilia.unesp.br

ANEXO B – Adaptação escrita da história “Adivinha quanto eu te amo”

Era uma vez dois coelhos que viviam em uma floresta. O Coelho Pai e o Coelhoinho.

Um dia, antes de dormir, o Coelhoinho se agarrou firme nas longas orelhas do Coelho Pai e disse:

- Adivinha quanto eu te amo.

- Ah, acho que isso eu não consigo adivinhar, disse o Coelho Pai.

Mas eu te amo tudo isso, disse o Coelho Pai esticando muito os braços.

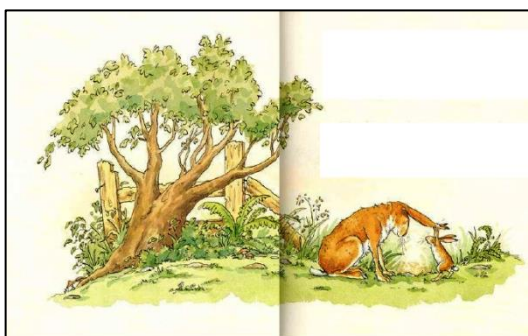
Ao ouvir estas palavras, o Coelhoinho ficou pensando como provar ao Coelho Pai que ele o amava ainda mais que isso, mas ele era pequenininho, não conseguir demonstrar muito bem o tamanho do seu amor.

Foi então que, ao olhar para a lua linda brilhando no céu, o Coelhoinho pensou que nada poderia ser maior que aquilo e disse:

- Eu te amo até a lua! – e fechou os olhos para dormir.

Então o Coelho Pai deitou o Coelhoinho na sua caminha de folhas, se inclinou para lhe dar um beijo de boa-noite e disse:

- Eu te amo até a lua... IDA E VOLTA!



Legenda: Cenário

Fonte: McBratney (2011). Modificado pela pesquisadora.



Legenda: Objetivo

Fonte: McBratney (2011). Modificado pela pesquisadora.



Legenda: Enredo

Fonte: McBratney (2011). Modificado pela pesquisadora.



Legenda: Resolução

Fonte: McBratney (2011). Modificado pela pesquisadora.

ANEXO C – História do PRONARRAR 1: “A lição de Totó”

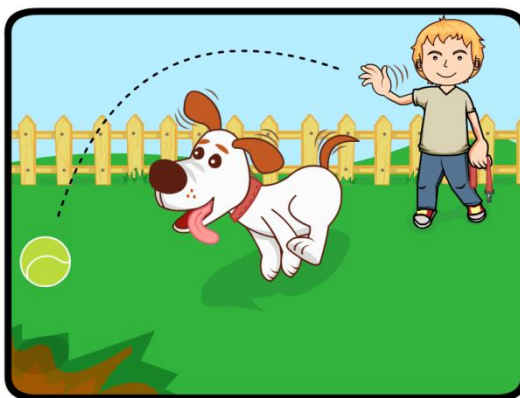
Era uma vez um cachorrinho chamado Totó que adorava brincar de bola com seu dono, Gabriel.

Um dia, eles estavam brincando no gramado perto de onde moravam e Gabriel jogou a bola sem querer em uma poça de lama. Totó, sem pestanejar, pulou na poça para pegar a bola que seu amado dono havia jogado.

Totó ficou todo coberto de lama, mas muito feliz com a bola recuperada, e correu em direção a Gabriel.

Gabriel, ao ver a situação de seu cachorrinho, não teve dúvida: resolveu logo dar um banho daqueles em Totó, pois ele estava muito sujo.

Após o banho, Totó e Gabriel voltaram a brincar com a bola, desta vez sem se sujar.



Legenda: Cenário

Fonte: Oliveira e Braga (2012), com modificações após novo desenho da história pelo design Ângelo Papim.



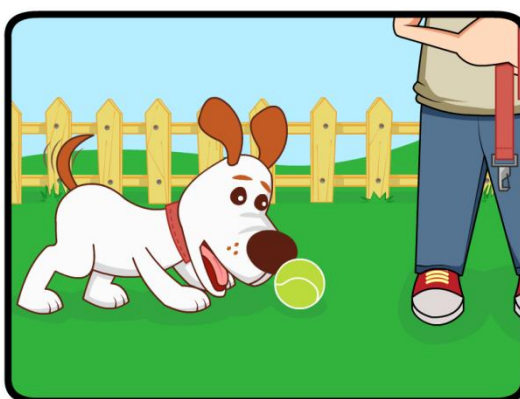
Legenda: Tema

Fonte: Oliveira e Braga (2012), com modificações após novo desenho da história pelo design Ângelo Papim.



Legenda: Enredo

Fonte: Oliveira e Braga (2012), com modificações após novo desenho da história pelo design Ângelo Papim.



Legenda: Resolução

Fonte: Oliveira e Braga (2012), com modificações após novo desenho da história pelo design Ângelo Papim.

ANEXO D – História do PRONARRAR 2: “O macaco sapeca”

Era uma vez três macacos muito amigos: Rafael, Maria e Matheus. Todos eles viviam numa floresta perto de uma plantação de bananas deliciosas, mas que era vigiada de perto por um cachorro muito bravo.

Um dia os macacos amigos estavam com muita fome e resolveram montar um plano para pegar algumas bananas da plantação: Maria e Rafael dançaram e fizeram caretas para distrair o cachorro onde a sua corrente não alcançava enquanto Matheus subia na bananeira para poder pegar as tão sonhadas bananas.

Matheus mais do que depressa guardou algumas bananas em seu chapéu e correu de volta para a floresta. Lá, aguardou os amigos e todos mataram a fome com as deliciosas bananas.



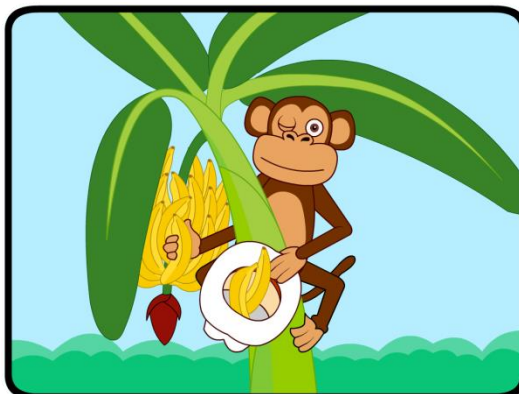
Legenda: Cenário

Fonte: Oliveira e Braga (2012), com modificações após novo desenho da história pelo design Ângelo Papim.



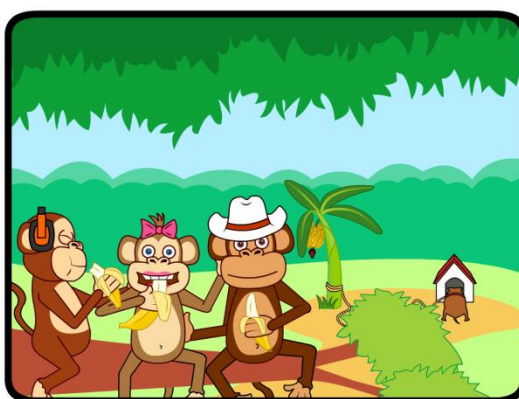
Legenda: Tema

Fonte: Oliveira e Braga (2012), com modificações após novo desenho da história pelo design Ângelo Papim.



Legenda: Enredo

Fonte: Oliveira e Braga (2012), com modificações após novo desenho da história pelo design Ângelo Papim.



Legenda: Resolução

Fonte: Oliveira e Braga (2012), com modificações após novo desenho da história pelo design Ângelo Papim.

ANEXO E – HISTÓRIA DO PRONARRAR 3: “O mistério do riacho”

Era uma vez três amigos que jogavam bola no parque todos os dias depois da escola: Marcos, Felipe e Pedro. Uma amiga deles, a Ana, sempre acompanhava os meninos e fazia um delicioso suco com a água do riacho, que ficava ao lado do campo.

Um dia, os meninos começaram a passar mal depois de terem tomado o suco que Ana tinha feito. Ninguém sabia o que tinha acontecido.

No dia seguinte, quando foi fazer um novo suco, Ana percebeu que havia algo de errado com a água do riacho, pois logo que tomaram o suco, os meninos começaram a passar mal novamente. Foi então que Ana, Marcos, Felipe e Pedro viram que o riacho estava cheio de lixo, garrafas e até mesmo pneus que boiavam na água.

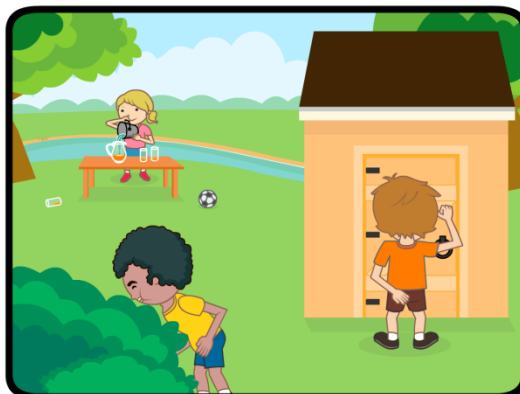
Diante desta situação, os amigos começaram a recolher todo aquele lixo e espalharam avisos de que jogar garrafas e outras coisas no riacho, além de sujar a água, poderia servir de criadouro para mosquitos que transmitem a dengue e outras doenças indesejáveis.

Quando as pessoas perceberam o risco que corriam e pararam de jogar lixo no riacho, a água ficou limpa novamente e todos puderam voltar a jogar bola e beber suco feito com a água do riacho.



Legenda: Cenário

Fonte: Oliveira e Braga (2012), com modificações após novo desenho da história pelo design Ângelo Papim.



Legenda: Tema

Fonte: Oliveira e Braga (2012), com modificações após novo desenho da história pelo design Ângelo Papim.



Legenda: Enredo

Fonte: Oliveira e Braga (2012), com modificações após novo desenho da história pelo design Ângelo Papim.



Legenda: Resolução

Fonte: Oliveira e Braga (2012), com modificações após novo desenho da história pelo design Ângelo Papim.

