



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**Centro de Educação e Ciências Humanas**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação Especial**

**Perfil Comunicativo de Usuária de Comunicação Alternativa**  
**na Interação com Diferentes Parceiros**

**Cândice Lima Moreschi**

*Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Amelia Almeida*

**São Carlos**  
**2013**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**Centro de Educação e Ciências Humanas**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação Especial**

**Perfil Comunicativo de Usuária de Comunicação Alternativa  
na Interação com Diferentes Parceiros**

**Cândice Lima Moreschi**

**Tese apresentada à banca do Exame de Defesa do  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial  
da Universidade Federal de São Carlos**

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Amélia Almeida**

**São Carlos**  
**2013**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

M843pc Moreschi, Cândice Lima.  
Perfil comunicativo de usuária de comunicação alternativa  
na interação com diferentes parceiros / Cândice Lima  
Moreschi. -- São Carlos : UFSCar, 2015.  
213 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,  
2013.

1. Educação especial. 2. Inclusão. 3. Fonoaudiologia. 4.  
Comunicação alternativa. 5. Parceiros de comunicação. I.  
Título.

CDD: 371.9 (20<sup>a</sup>)



Banca Examinadora de Defesa de Tese de **Cândice Lima Moreschi**.

Profa. Dra. Maria Amelia Almeida  
(UFSCar)

Ass. *Maria Amelia Almeida*

Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes  
(UFSCar)

Ass. *Enicéia Gonçalves Mendes*

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda  
(UFSCar)

Ass. *Cristina Broglia Feitosa de Lacerda*

Profa. Dra. Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes  
(UERJ)

Ass. *Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes*

Profa. Dra. Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter  
(UERJ)

Ass. *Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter*

## AGRADECIMENTOS

À FAPESP pelo apoio financeiro e institucional.

A Profª Drª Maria Amelia Almeida, pelas orientações e conselhos durante a minha jornada acadêmica e pelo grande aprendizado oferecido não só nas pesquisas, mas na vida!

Aos membros da banca, Profª Drª Enicéia Gonçalves Mendes, Profª Drª Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Profª Drª Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, Profª Drª Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter por se disponibilizarem a colaborar na construção deste trabalho.

Ao meu marido, pelo incentivo de sempre; ajudando-me a caminhar e a lutar pelos meus ideais. Aos meus pais, responsáveis pela base da minha formação. À minha irmã, amiga de todas as horas, me ajudou a enfrentar meus momentos difíceis, sempre com uma palavra amiga. Ao meu cunhado e minha sobrinha, acompanhando minha jornada, sempre.

E as duas pessoas especiais da minha vida, que apenas se cruzaram, pois um estava chegando e a outra de partida, mas que me ajudaram a ser forte e a lutar pelos meus ideais, enfrentar tempestades e vencer! Minha querida Vovó Joana e meu bebê Pedro.

Ao grupo de estudos coordenado pela Profª Drª Maria Amelia Almeida, queridos amigos, parceiros nessa jornada de estudos; cada um de vocês ajudou na construção do meu conhecimento. Em especial a nossa amiga Roberta Moreno Sás, profissional exemplar, amiga admirável, que nos deixou seus ensinamentos e a sua força de vontade como exemplos de vida.

As minhas amigas/colegas, Suze e Andrea; compartilhamos muitos momentos juntas, nos congressos, nas viagens...sempre debatendo sobre os mais variados temas, aprendi muito com vocês!

A minha amiga Mariana, que com sua delicadeza, me ouviu, me ajudou e compartilhou seus conhecimentos comigo. Sou feliz pela nossa parceria!

A minha amiga Nel, amiga desta e provavelmente de outras vidas, que ensina, acolhe, orienta e por quem tenho enorme admiração! Nossos caminhos definitivamente não se cruzaram por acaso!

Agradeço à Deus, pela oportunidade de cumprir mais uma etapa da minha vida, enfrentando todos os percalços do caminho, os quais não foram poucos; vencendo meus medos e negações durante este longo processo, não me deixando desistir jamais.

## RESUMO

A comunicação alternativa vem sendo utilizada ao longo dos últimos anos como recurso comunicativo para pessoas que, por alguma razão, encontram-se temporariamente ou permanentemente com sua comunicação oral deficitária. No entanto, o fato de uma pessoa lançar mão deste recurso em seu cotidiano não garante que seja estabelecido uma comunicação efetiva entre os interlocutores, principalmente entre o usuário do recurso e um parceiro sem déficits na comunicação oral. É preciso então verificar o quão eficaz este recurso comunicativo torna-se durante o processo interativo. Para tanto, este estudo teve por objetivo traçar o perfil comunicativo do usuário de Sistemas de Comunicação Alternativa, não verbal durante situações de interação com seus parceiros. Participaram desta pesquisa: uma criança de 6 anos e 6 meses (alvo), a mãe e a educadora da respectiva criança e um colega de classe. Para efeito de comparação entre os resultados obtidos com a criança não verbal, também participaram do estudo uma criança sem alterações na fala (controle), de 6 anos e 5 meses e um colega de classe. A coleta de dados ocorreu em três etapas: 1.obtenção de dados sobre comunicação, linguagem e cognição da participante-alvo: realizada por meio da aplicação de avaliações normatizadas, entrevistas semiestruturadas, checklists e escalas de avaliação; 2.avaliação das habilidades comunicativas da participante-alvo e controle: aplicação das provas de compreensão, produção e conversação; 3.percepções dos participantes: entrevistas semiestruturadas com a participante-alvo da pesquisa e seus parceiros sobre todo o processo de coleta de dados. A análise das entrevistas revelou o uso do sistema de comunicação pelos familiares em diversas situações e as dificuldades encontradas no ambiente escolar, relatadas pela mãe e educadora da criança, quanto ao uso deste sistema. Os checklists e escalas de avaliação traçaram o perfil comunicativo dos participantes-alvo, destacando as situações interativas mais facilmente comunicadas pelas crianças. Nas tarefas de compreensão, produção e conversação ficaram evidentes a forma como a criança sem comunicação oral utiliza o recurso para se comunicar. Nas suas interações, geralmente utilizava elementos principais dos desenhos e vídeos à ela apresentados para transmitir a informação. Assim, foi possível concluir que embora a criança sem comunicação oral utilize o recurso de comunicação na maioria das interações, este sistema não possui símbolos suficientes para estabelecer uma comunicação efetiva; a criança então lança mão de gestos, vocalizações e auxílio da mãe para poder comunicar seus desejos e sentimentos o que torna a comunicação lenta e difícil. Ao traçar o perfil comunicativo de uma usuária de recurso de comunicação alternativa, buscou-se com este estudo alertar as possíveis lacunas existentes na implantação de recursos alternativos de comunicação, tanto na confecção destes quanto nas atividades terapêuticas que trabalham o seu uso em diferentes contextos.

**Palavras-chave:** Educação Especial, Inclusão, Fonoaudiologia, Sistemas de Comunicação Alternativa, Parceiros de Comunicação.

## ABSTRACT

The alternative communication has been used over the past years as a communication resource for people who, for whatever reason, are temporarily or permanently with its loss-making oral communication. However, the fact that a person make use of this resource in their daily life does not ensure that effective communication is established between the interlocutors, especially among the resource user and a partner without deficits in oral communication. You must then check how effective this communication resource becomes during the interactive process. Therefore, this study aimed to trace the communicative profile of Alternative Communication Systems user, nonverbal during situations of interaction with their partners. Participated in this research: a child of 6 years and 6 months (target), mother and educator of their child and a classmate. For comparison between the results obtained with the non-verbal child, also participated in the study a child without speech disorders (control) of 6 years and 5 months and a classmate. Data collection took place in three stages: 1.obtenção data on communication, language and cognition of the target participant: accomplished through the application of standardized reviews, semi-structured interviews, checklists and rating scales; 2. Evaluation of communicative skills of the target participant and control: application of the understanding of evidence, production and conversation; 3.percepções of participants: semi-structured interviews with the participant's target research and its partners on the entire data collection process. The data analysis revealed the use of the communication system by family members in different situations and difficulties encountered in the school environment, reported by the mother and child educator regarding the use of this system. The chekclists and rating scales traced the communicative profile of target participants, highlighting the interactive situations more easily communicated by children. In comprehension tasks, production and conversation were evident how the child without oral communication uses the feature to communicate. In their interactions, often used key elements of the drawings and videos submitted to it to transmit information. Thus, it was concluded that although the child without oral communication use the communication feature in most interactions, this system does not have enough symbols to establish effective communication; the child then makes use of gestures, vocalizations and mother of assistance to be able to communicate their desires and feelings which makes the slow and difficult communication. To trace the communicative profile of an alternative communication resource user, it sought this study was to warn the possible gaps in the implementation of alternative sources of communication, both in the making of these as in therapeutic activities working its use in different contexts.

**Keywords:** Special Education, Inclusion, Speech Therapy, Alternative Communication Systems, Communication Partners.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Modelo de prancha de comunicação produzida a partir do Software Boardmaker®.....	17
Figura 2 - Prancha de Comunicação utilizada por Francine durante situações interativas.....	30
Figura 3 - Prancha de Comunicação utilizada por Francine durante situações interativas, quadrante superior esquerdo.....	30
Figura 4 - Prancha de Comunicação utilizada por Francine durante situações interativas, quadrante superior central.....	31
Figura 5 - Prancha de Comunicação utilizada por Francine durante situações interativas, quadrante superior direito.....	31
Figura 6 - Prancha de Comunicação utilizada por Francine durante situações interativas, quadrante inferior esquerdo.....	32
Figura 7 - Prancha de Comunicação utilizada por Francine durante situações interativas, quadrante inferior central.....	32
Figura 8 - Prancha de Comunicação utilizada por Francine durante situações interativas, quadrante inferior direito.....	33
Figura 9 – Prova de Compreensão 1: um símbolo gráfico e quatro figuras (no sentido horário: prancha 3, 19, 25 e 56).....	64
Figura 10 – Prova de Compreensão 1: um símbolo gráfico e quatro figuras (símbolos apresentados no topo das pranchas 50, 53 e 59, respectivamente).....	64
Figura 11 - Prova de Compreensão 1: um símbolo gráfico e quatro figuras (prancha 23).....	65
Figura 12 - Prova de Compreensão 1: um símbolo gráfico e quatro figuras (prancha 29).....	66
Figura 13 - Prova de Compreensão 1: um símbolo gráfico e quatro figuras (prancha 21).....	66
Figura 14 - Prova de Compreensão 1: um símbolo gráfico e quatro figuras (prancha 24).....	67
Figura 15 - Prova de Compreensão 1: um símbolo gráfico e quatro figuras (prancha 51).....	68
Figura 16 - Prova de Compreensão 1: um símbolo gráfico e quatro figuras (prancha 30).....	68
Figura 17 - Prova de Compreensão 1: um símbolo gráfico e quatro figuras (prancha 61).....	68
Figura 18 – Prancha 1 da Prova de Compreensão 2: uma sentença gráfica e quatro figuras.....	70
Figura 19 – Prova de Compreensão 2: uma sentença gráfica e quatro figuras (pranchas 8, 13 e 14).....	70
Figura 20 – Prova de Compreensão 2: uma sentença gráfica e quatro figuras (pranchas 1, 2).....	72
Figura 21 - Prova de Compreensão 2: uma sentença gráfica e quatro figuras (prancha 5).....	73
Figura 22 – Prova de Compreensão 2: uma sentença gráfica e quatro figuras (prancha 9).....	74
Figura 23 – Prova de Compreensão 3: uma sentença gráfica e quatro figuras (prancha 8).....	74
Figura 24 - Prova de Compreensão 3: uma sentença gráfica e quatro figuras (pranchas 1, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 15).....	77
Figura 25 - Prova de Compreensão 3: uma sentença gráfica e 4 figuras (pranchas 7, 14).....	77
Figura 26 – Prova de Compreensão 4: um vídeo e quatro sentenças gráficas (exemplo de símbolos não presentes nos vídeos).....	79
Figura 27 – Prova de Compreensão 4: um vídeo e quatro sentenças gráficas (prancha 1).....	81
Figura 28 – Prova de Compreensão 4: um vídeo e quatro sentenças gráficas (prancha 4).....	83
Figura 29 – Prova de Compreensão 4: um vídeo e quatro sentenças gráficas (prancha 2).....	83
Figura 30 – Prova de Compreensão 5: um vídeo e quatro sentenças gráficas (resposta da Francine para as pranchas 1, 2 e 3).....	85

Figura 31 – Prova de Compreensão 5: um vídeo e quatro sentenças gráficas (resposta da Francine para as pranchas 4, 7 e 8).....	86
Figura 32 – Prova de Compreensão 5: um vídeo e quatro sentenças gráficas (acertos da Francine nas pranchas 5, 6, 9 e 10).....	86
Figura 33 – Prova de Compreensão 6: apresentação da história.....	89
Figura 34 – Prova de Produção 2: prancha 3 referente a interação Francine/colega de classe e símbolos do álbum de comunicação utilizados.....	98
Figura 35 – Prova de Produção 5: quadrinhos referentes a Tarefa de Treinamento contendo o espaço para preenchimento do balão no último quadro e as instruções dadas pela pesquisadora.....	165
Figura 36 – Prova de Produção 5: quadrinhos referentes à História 2 contendo o preenchimento do balão a partir da indicação de Francine.....	167
Figura 37 – Prova de Produção 5: quadrinhos referentes à História 4 contendo o preenchimento do balão a partir da indicação de Francine.....	168
Figura 38 – Objetos utilizados para a realização da Prova de Produção 6 (tarefa 1 e 2).....	176
Figura 39 – Objetos utilizados para a realização da Prova de Produção 6 (tarefa 3 e 4).....	177
Figura 40 – Objetos utilizados para a realização da Prova de Produção 6 (tarefa 5 e 6).....	177
Figura 41 – Objetos utilizados para a realização da Prova de Produção 6 (tarefa 7 e 8).....	178

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Resultados obtidos nos Testes Padronizados aplicados à Francine e Tânia.....	<b>34</b>
<b>Quadro 2.</b> Análise dos enunciados da Escala de Avaliação referente à comunicação de Francine na perspectiva da Mãe e Professora.....	<b>57</b>
<b>Quadro 3.</b> Análise dos enunciados da Escala de Avaliação referente a educação de Francine na perspectiva da mãe e da professora.....	<b>59</b>
<b>Quadro 4.</b> Análise dos enunciados da Escala de Avaliação referente a educação de Francine na perspectiva da mãe e professora.....	<b>60</b>
<b>Quadro 5.</b> Apresentação qualitativa dos dados obtidos a partir da Prova de Compreensão 1 dirigida às Francine e Tânia.....	<b>63</b>
<b>Quadro 6.</b> Apresentação qualitativa dos dados obtidos a partir da Prova de Compreensão 2 dirigida às Francine e Tânia.....	<b>71</b>
<b>Quadro 7.</b> Apresentação qualitativa dos dados obtidos a partir da Prova de Compreensão 3 dirigida às Francine e Tânia.....	<b>76</b>
<b>Quadro 8.</b> Apresentação qualitativa dos dados obtidos a partir da Prova de Compreensão 4 dirigida à Francine e Tânia.....	<b>81</b>
<b>Quadro 9.</b> Apresentação qualitativa dos dados obtidos a partir da Prova de Compreensão 5 dirigida à Francine e Tânia.....	<b>84</b>
<b>Quadro 10.</b> Apresentação qualitativa dos dados obtidos a partir da Prova de Compreensão 6 dirigida à Francine e Tânia.....	<b>88</b>
<b>Quadro 11.</b> Descrição dos desenhos contidos nas pranchas da Prova de Produção 3.....	<b>99</b>
<b>Quadro 12.</b> Critérios de análise das respostas de Francine e Tânia e seus parceiros na realização da Prova de Produção 3.....	<b>100</b>
<b>Quadro 13.</b> Critérios de análise das respostas de Francine e Tânia e seus parceiros na realização da Prova de Produção 3.....	<b>100</b>
<b>Quadro 14.</b> Prova de Produção 3: interação entre Francine e sua mãe na execução da prancha 1.....	<b>102</b>
<b>Quadro 15.</b> Prova de Produção 3: interação entre Francine e sua mãe na execução da prancha 2.....	<b>102</b>
<b>Quadro 16.</b> Prova de Produção 3: interação entre Francine e sua mãe na execução da prancha 3.....	<b>107</b>
<b>Quadro 17.</b> Prova de Produção 3: interação entre Francine e sua professora na execução da prancha 4.....	<b>110</b>
<b>Quadro 18.</b> Prova de Produção 3: interação entre Francine e sua professora na execução da prancha 5.....	<b>110</b>
<b>Quadro 19.</b> Prova de Produção 3: interação entre Francine e sua professora na execução da prancha 6.....	<b>115</b>
<b>Quadro 20.</b> Prova de Produção 3: interação entre Francine e sua colega de classe na execução da prancha 7.....	<b>117</b>
<b>Quadro 21.</b> Prova de Produção 3: interação entre Francine e sua colega de classe na execução da prancha 8.....	<b>120</b>
<b>Quadro 22.</b> Prova de Produção 3: interação entre Tânia e seu colega de classe na execução da prancha 7.....	<b>122</b>
<b>Quadro 23.</b> Prova de Produção 3: interação entre Tânia e seu colega de classe na execução da prancha 8.....	<b>123</b>
<b>Quadro 24.</b> Descrição das cenas contidas nos vídeos da Prova de Produção 4.....	<b>124</b>
<b>Quadro 25.</b> Critérios de análise das respostas de Francine e Tânia e seus parceiros na realização da Prova de Produção 4.....	<b>125</b>

<b>Quadro 26.</b> Prova de Produção 4: interação entre Francine e sua mãe na execução do vídeo 1.....	<b>127</b>
<b>Quadro 27.</b> Prova de Produção 4: interação entre Francine e sua mãe na execução do vídeo 2.....	<b>129</b>
<b>Quadro 28.</b> Prova de Produção 4: interação entre Francine e sua mãe na execução do vídeo 3.....	<b>133</b>
<b>Quadro 29.</b> Prova de Produção 4: interação entre Francine e sua mãe na execução do vídeo 4.....	<b>137</b>
<b>Quadro 30.</b> Prova de Produção 4: interação entre Francine e sua mãe na execução do vídeo 5.....	<b>139</b>
<b>Quadro 31.</b> Prova de Produção 4: interação entre Francine e professora na execução do vídeo 6.....	<b>141</b>
<b>Quadro 32.</b> Prova de Produção 4: interação entre Francine e Professora na execução do vídeo 7.....	<b>141</b>
<b>Quadro 33.</b> Prova de Produção 4: interação entre Francine e Professora na execução do vídeo 8.....	<b>144</b>
<b>Quadro 34.</b> Prova de Produção 4: interação entre Francine e educadora na execução do vídeo 7.....	<b>148</b>
<b>Quadro 35.</b> Prova de Produção 4: interação entre Francine e professora na execução do vídeo 10.....	<b>150</b>
<b>Quadro 36.</b> Prova de Produção 4: interação entre Francine e colega de classe na execução do vídeo 11.....	<b>153</b>
<b>Quadro 37.</b> Prova de Produção 4: interação entre Francine e colega de classe na execução do vídeo 12.....	<b>155</b>
<b>Quadro 38.</b> Prova de Produção 4: interação entre Francine e colega de classe na execução do vídeo 13.....	<b>157</b>
<b>Quadro 39.</b> Prova de Produção 4: interação entre Francine e colega de classe na execução do vídeo 14.....	<b>156</b>
<b>Quadro 40.</b> Prova de Produção 4: interação entre Francine e colega de classe na execução do vídeo 15.....	<b>159</b>
<b>Quadro 41.</b> Prova de Produção 4: interação entre Tânia e colega de classe na execução do vídeo 11.....	<b>161</b>
<b>Quadro 42.</b> Prova de Produção 4: interação entre Tânia e colega de classe na execução do vídeo 12.....	<b>161</b>
<b>Quadro 43.</b> Prova de Produção 4: interação entre Tânia e colega de classe na execução do vídeo 13.....	<b>162</b>
<b>Quadro 44.</b> Prova de Produção 4: interação entre Tânia e colega de classe na execução do vídeo 14.....	<b>163</b>
<b>Quadro 45.</b> Prova de Produção 4: interação entre Tânia e colega de classe na execução do vídeo 15.....	<b>163</b>
<b>Quadro 46.</b> Prova de Produção 5: apresentação das respostas oferecidas por Francine para completar as histórias em quadrinhos apresentadas.....	<b>166</b>
<b>Quadro 47.</b> Prova de Produção 5: apresentação das respostas oferecidas por Tânia para completar as histórias em quadrinhos apresentadas.....	<b>170</b>
<b>Quadro 48.</b> Prova de Produção 6: descrição do score de desempenho.....	<b>174</b>
<b>Quadro 49.</b> Prova de Produção 6: descrição das tarefas apresentadas por Francine e executadas pelos parceiros de comunicação.....	<b>175</b>
<b>Quadro 50.</b> Prova de Produção 6: descrição das tarefas apresentadas por Tânia e executadas pelos parceiros de comunicação.....	<b>179</b>
<b>Quadro 51.</b> Prova de Produção 7: apresentação das perguntas e respostas dirigidas à Francine.....	<b>181</b>

<b>Quadro 52.</b> Prova de Produção 7: apresentação das perguntas e respostas dirigidas à Tânia.....	<b>182</b>
<b>Quadro 53.</b> Prova de Conversação: apresentação das interações entre Francine e seus parceiros.....	<b>183</b>
<b>Quadro 54.</b> Prova de Conversação: apresentação das interações entre Tânia e seu parceiro.....	<b>184</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Frequência dos scores de acordo com a qualidade da comunicação de Francine na perspectiva de sua Mãe e de sua Professora.....	<b>51</b>
<b>Gráfico 2</b> - Frequência dos scores de acordo com o uso da comunicação de Francine na perspectiva de sua Mãe e de sua Professora.....	<b>52</b>
<b>Gráfico 3</b> - Frequência dos scores de acordo com a mudança na comunicação de Francine na perspectiva de sua Mãe e de sua Professora.....	<b>53</b>
<b>Gráfico 4</b> - Comparação entre respostas da mãe e educadora de Francine referente às funções comunicativas investigadas no Checklist 3.....	<b>55</b>
<b>Gráfico 5.</b> Comparação entre respostas da mãe e educadora de Francine referente às situações de mal-entendidos elencadas no Checklist 4.....	<b>56</b>
<b>Gráfico 6.</b> Comparação dos dados obtidos na Tarefa de Compreensão – Um símbolo gráfico e quatro figuras realizada por Francine e Tânia.....	<b>62</b>
<b>Gráfico 7.</b> Comparação dos dados obtidos na Prova de Compreensão 2 – Uma sentença gráfica e quatro figuras realizada por Francine e Tânia.....	<b>70</b>
<b>Gráfico 8.</b> Comparação dos dados obtidos na Prova de Compreensão 3 – Uma figura e quatro sentenças gráficas realizada por Francine e Tânia.....	<b>75</b>
<b>Gráfico 9.</b> Comparação dos dados obtidos na Prova de Compreensão 4 – Um vídeo e quatro sentenças gráficas realizada por Francine e Tânia.....	<b>80</b>
<b>Gráfico 10.</b> Análise dos dados obtidos na Prova de Compreensão 5 – Melhor ordenação de sentenças gráficas realizada por Francine e Tânia.....	<b>84</b>
<b>Gráfico 11.</b> Comparação dos dados obtidos na Prova de Compreensão 6 – História realizada por Francine e Tânia.....	<b>88</b>

**LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1.</b> Desempenho de Francine na Prova de Produção 1.....	<b>91</b>
<b>Tabela 2.</b> Desempenho de Tânia na Prova de Produção 1.....	<b>93</b>
<b>Tabela 3.</b> Descrição dos dados obtidos na Prova de Produção 2 aplicada à Francine e seus parceiros.....	<b>95</b>
<b>Tabela 4.</b> Descrição dos dados obtidos na Tarefa de Produção 2 aplicada à Tânia e parceiro.....	<b>98</b>
<b>Tabela 5.</b> Comparação dos dados obtidos na Prova de Produção 2 aplicada à Francine/Colega e Tânia/Colega.....	<b>99</b>

## SUMÁRIO

### CAPÍTULO I

<b>1.1.Introdução.....</b>	<b>14</b>
<b>1.2. Sistemas Alternativos de Comunicação.....</b>	<b>15</b>
1.2.1.Definições e variedades de sistemas.....	15
1.2.2.População beneficiada com os recursos alternativos de comunicação.....	17
1.2.3.Variáveis que influenciam a escolha do recurso alternativo de comunicação.....	18
1.2.4.A Comunicação Alternativa no Contexto Brasileiro: das primeiras propostas aos dias atuais.....	19
<b>1.3.Linguagem e Comunicação Alternativa .....</b>	<b>20</b>
1.3.1. Desenvolvimento da linguagem: considerações sobre a construção da sintaxe de usuários de comunicação alternativa.....	20
1.3.2. O processo de avaliar a linguagem na ausência da oralidade.....	22
<b>1.4.A Importância das Situações Interativas mediadas pelo uso dos Recursos Alternativos de Comunicação.....</b>	<b>24</b>
<b>1.5.Objetivos.....</b>	<b>26</b>
1.5.1.Objetivo Geral.....	26
1.5.2.Objetivos Específicos.....	26
1.5.3.Problema de Pesquisa.....	26

### CAPÍTULO II

<b>2.Delineamento.....</b>	<b>27</b>
<b>3.Método.....</b>	<b>27</b>
3.1.Critério de Seleção dos Participantes.....	27
3.1.1.Participantes Alvo.....	27
3.1.2.Parceiros de Comunicação (familiar, educador e colega de sala).....	28
3.1.3.Participante Controle.....	28
3.2.Caracterização dos Participantes.....	29
3.2.1.Participante Alvo .....	29
3.2.1.1.Aplicação dos Testes Normatizados – Participante Alvo.....	33
3.2.2.Parceiro de Comunicação (Mãe).....	35
3.2.3.Parceiro de Comunicação (Educador).....	35
3.2.4.Parceiro de Comunicação (Colega de sala).....	35
3.2.5.Parceiro de Comunicação (adulto desconhecido).....	35
3.2.6.Participante Controle .....	35
3.2.7. Parceiro de Comunicação (Colega de Classe).....	35
3.3.Local.....	35
3.4.Procedimentos Preliminares à Pesquisa.....	35
3.4.1.Aspectos Éticos da Pesquisa.....	35
3.5.Materiais.....	36
3.6. Equipamentos.....	36
3.7.Instrumentos.....	36
3.8.Procedimentos de Coleta de Dados.....	38
3.8.1.Entrevista semiestruturada (pais, educadores e Francine).....	40

3.8.2. Checklist 1, 2, 3 e 4 (familiares e educadores).....	40
3.8.3. Escalas de Avaliação 1, 2, 3 e 4 (familiares e educadores).....	41
3.8.4. Provas de Compreensão.....	41
3.8.5. Provas de Produção.....	42
3.8.6. Provas de Conversação.....	42
3.8.7. Entrevistas Finais.....	42
3.9. Procedimentos de Análise dos Dados.....	42

### CAPÍTULO III

<b>4. Resultados.....</b>	<b>43</b>
<b>4.1. Entrevistas Iniciais.....</b>	<b>43</b>
4.1.1. Entrevista Inicial – Mãe.....	43
4.1.2. Entrevista Inicial – Professora.....	46
4.1.3. Entrevista Inicial – Francine.....	48
4.1.4. Análise das entrevistas dirigidas à mãe, professora e Francine.....	49
<b>4.2. Checklists 1 – Lar/Casa e Checklists 2 – Pré-escola ou escola.....</b>	<b>50</b>
<b>4.3 Checklist 3 – Funções Comunicativas.....</b>	<b>54</b>
<b>4.4. Checklist 4 – Mal Entendidos.....</b>	<b>56</b>
<b>4.5. Escala de Avaliação – Comunicação (mãe e professora).....</b>	<b>57</b>
<b>4.6. Escala de Avaliação – Educação (a) (mãe e professora).....</b>	<b>58</b>
<b>4.7. Escala de Avaliação – Educação (b) (mãe e professora).....</b>	<b>60</b>
<b>4.8. Provas de Compreensão.....</b>	<b>61</b>
4.8.1. Um símbolo gráfico e quatro figuras.....	63
4.8.2. Uma sentença gráfica e quatro figuras.....	70
4.8.3. Uma figura e quatro sentenças.....	74
4.8.4. Um vídeo e quatro sentenças.....	79
4.8.5. Melhor ordenação das sentenças.....	83
4.8.6. Interpretação de história.....	87
<b>4.11. Provas de Produção.....</b>	<b>90</b>
<b>4.11.1. Prova de Produção 1 - Nomeando objetos nas figuras.....</b>	<b>90</b>
Desempenho de Francine – Prova de Produção 1.....	91
Desempenho de Tânia – Prova de Produção 1.....	93
Comparação Desempenho Francine/Tânia: Prova de Produção 1.....	93
<b>4.11.2. Prova de produção 2 - Descrevendo objetos nas figuras.....</b>	<b>94</b>
Desempenho de Francine - Prova de Produção 2.....	95
Francine e Mãe.....	95
Francine e Educadora.....	96
Francine e Colega de Classe.....	96
Desempenho de Tânia - Prova de Produção 2.....	98
Tânia e Colega de Classe.....	98
Comparação entre o desempenho de Francine / Colega e Tânia / Colega – Prova de Produção 2.....	98
<b>4.11.3. Prova de produção 3 - Descrevendo cenas em figuras.....</b>	<b>99</b>
Desempenho de Francine - Prova de Produção 3.....	100
Francine e Mãe.....	100

Francine e Professora.....	109
Francine e Colega de Classe.....	115
Desempenho de Tânia - Prova de Produção 3.....	122
Tânia e Colega de Classe.....	122
<b>4.11.4.Prova de produção 4 - Descrevendo eventos em vídeos.....</b>	<b>124</b>
Desempenho de Francine – Prova de Produção 4.....	125
Francine e mãe.....	125
Francine e Educadora.....	140
Francine e Colega de Classe.....	152
Desempenho de Tânia – Prova de Produção 4.....	160
Tânia e Colega de Classe.....	160
Comparação do desempenho de Francine e Tânia – Prova de Produção 3 e 4.....	164
<b>4.11.5.Prova de Produção 5 – Desenho em quadrinhos pragmático.....</b>	<b>164</b>
Desempenho de Francine – Prova de Produção 5.....	165
Desempenho de Tânia – Prova de Produção 5.....	170
Comparação do desempenho de Francine e Tânia.....	173
<b>4.11.6.Prova de Produção 6 – Instruindo e Construindo.....</b>	<b>173</b>
Desempenho de Francine – Prova de Produção 6.....	174
Tarefa 1: Francine e Educadora.....	175
Tarefa 2: Francine e Educadora.....	175
Tarefa 3: Francine e Mãe.....	176
Tarefa 4: Francine e Mãe.....	176
Tarefa 5: Francine e Colega.....	177
Tarefa 6: Francine e Colega.....	177
Tarefa 7: Francine e Educadora.....	178
Tarefa 8: Francine e Educadora.....	178
Desempenho de Tânia – Prova de Produção 6.....	179
Tarefa 5: Tânia e Colega.....	179
Tarefa 6: Tânia e Colega.....	179
Comparação do desempenho de Francine e Tânia.....	180
<b>4.11.7.Prova de produção 7: contando sobre tópicos especiais.....</b>	<b>180</b>
Desempenho de Francine – Prova de Produção 7.....	180
Desempenho de Tânia – Prova de Produção 7.....	181
Comparação do desempenho de Francine e Tânia.....	182
<b>4.12.Provas de Conversação.....</b>	<b>182</b>
Desempenho de Francine – Prova de Conversação.....	183
Desempenho de Tânia – Prova de Conversação.....	184
Comparação do desempenho de Francine e Tânia.....	185
<b>4.13.Entrevistas Finais.....</b>	<b>185</b>
Entrevista Final – Mãe.....	186
Entrevista Final – Educadora.....	188
Entrevista Final – Francine.....	189

**CAPÍTULO IV**

<b>5.Discussão.....</b>	<b>190</b>
<b>6.Considerações Finais.....</b>	<b>201</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>203</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>211</b>

## CAPÍTULO I

### 1.1.Introdução

Os processos de intervenção tem sido o principal foco de estudos sobre Sistemas de Comunicação Alternativa nos últimos anos. Embora sejam de grande valia para a produção acadêmica da área, tais estudos não têm contemplado questões referentes às características de linguagem das pessoas que já utilizam recursos de comunicação alternativa há algum tempo (TETZCHNER; GROVE, 2005).

Este estudo é parte integrante de um estudo maior intitulado *Desenvolvimento da linguagem e da comunicação assistida em crianças e jovens especiais: uma investigação transcultural*, coordenada pelo Professor Doutor Stephen von Tetzchner, da Universidade de Oslo, na Noruega e envolve pesquisadores de 17 países. No Brasil, a pesquisa é coordenada pela Professora Doutora Leila D'Oliveira de Paula Nunes (UERJ) e conta ainda com a participação das Professoras Dr<sup>a</sup> Maria Amelia Almeida (UFSCar), Dr<sup>a</sup> Débora Deliberato (UNESP-Marília), Dr<sup>a</sup> Catia Crivelenti de Figueiredo Walter (UERJ), além de graduandos dos cursos de Pedagogia e Psicologia, pós-graduandos de Educação e Educação Especial e pesquisadores colaboradores.

O estudo coordenado pelo Prof<sup>o</sup> Von Tetzchner é deveras criterioso quanto à inclusão de sujeitos para a pesquisa. A lista de critérios para inclui idade entre 5 e 15 anos no início da pesquisa, ausência de comprometimentos visuais e auditivos, compreensão de fala adequada para a idade cronológica, ausência de comprometimentos cognitivos, ausência de fala ou fala ininteligível, comunicação alternativa como principal meio de comunicação, utilização deste recurso por mais de 12 meses.

Diante de tais critérios, a escolha de possíveis participantes para o estudo ficou comprometida uma vez que a população característica usuária de recurso alternativo de comunicação presente em nossa região é de adolescentes e/ou adultos, com algum tipo de comprometimento cognitivo, usuário de comunicação alternativa há menos de um ano e não como forma prioritária de comunicação.

Sendo assim, foi possível elencar um único sujeito que atendia aos critérios de seleção de sujeitos para a pesquisa transcultural. Neste estudo, pretendemos apresentar uma proposta de avaliação com o intuito de caracterizar o processo comunicativo ocorrido entre usuário de Comunicação Alternativa e seus parceiros. Ainda, como diferencial deste estudo, buscamos oferecer aos profissionais da Fonoaudiologia uma possibilidade de avaliação das habilidades comunicativas de sujeitos não falantes, sendo possível conhecer como ocorre o processo de construção da linguagem, no que tange aos aspectos de construção frasal, quando esta não pode ser expressa em sua forma oral.

## 1.2. Sistemas Alternativos de Comunicação

### 1.2.1. Definições e variedades de sistemas

Segundo a Associação Americana de Fala, Linguagem e Audição – AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION – ASHA (1989), Comunicação Alternativa e Ampliada é definida como:

...área da prática clínica destinada a compensar as alterações ou incapacidades de comunicação expressiva, distúrbios severos de fala, linguagem e escrita, seja de forma permanente ou temporária (ASHA, 1989, p.107).

Por se tratar de um grupo integrado de componentes, que inclui símbolos, recursos, estratégias e técnicas adaptadas, a CAA permite que duas ou mais pessoas produzam comportamentos sinalizadores, durante seus processos interativos, e assim, proporciona a criação de significados entre elas (BRYEN; JOYCE, 1986; PELOSI, 2009).

Capaz de promover a comunicação face-a-face, os recursos de comunicação alternativa permitem que pessoas incapazes de utilizar a linguagem oral estabeleçam comunicação efetiva com outros interlocutores durante os processos interativos (NUNES, 2003a). Na ocorrência de tal situação, o usuário de recurso alternativo de comunicação se vê atuante na sociedade e passível de expressar seus sentimentos e opiniões acerca dos mais diversos assuntos.

Antes de elencar os diferentes tipos de sistemas alternativos de comunicação é necessário definir o termo sistema. Do grego *sietemium*, significa “combinar”, “ajustar”; é definido como um conjunto de elementos interconectados, que forma um todo organizado.

Sendo assim, quando nos referimos aos Sistemas de Comunicação Alternativa, nos reportamos a um conjunto de recursos e materiais que, quando combinados promovem a expressão e recepção de informações.

É possível utilizar três diferentes tipos de sistemas de comunicação: os não apoiados, ou seja, que não envolvem qualquer tipo de recurso material, sendo usado apenas o próprio corpo como instrumento de comunicação; os sistemas apoiados de baixa tecnologia, recursos confeccionados de maneira artesanal, como por exemplo, pranchas de comunicação; sistemas apoiados de alta tecnologia, tais como os sistemas computadorizados (NUNES, 2009).

A literatura tem apontado três principais sistemas gráficos de comunicação utilizados na atualidade: Semantografia BLISS (HEHNER, 1980), Pictogram Ideogram Communication – PIC (MAHARAJ, 1980) e o Picture Communication Symbols – PCS (MAYER-JOHNSON, 2005).

O BLISS é o sistema mais utilizado na Espanha. Desenvolvido por Charles Bliss, tem como principal objetivo criar uma linguagem internacional fácil de aprender e utilizar, que utiliza o idioma chinês como base para sua construção. Os sinais básicos do sistema BLISS consistem em desenhos

lineares, que variam entre pictográficos, ideográficos e arbitrários. Este sistema permite que seu usuário e demais interlocutores criem novos sinais, a partir da combinação destes entre si. Além disso, dispõe de estratégias gráficas para introduzir partículas e modificações nos morfemas; por tudo isso, o sistema BLISS é ideal para pessoas que se encontram desprovidas de comunicação oral (momentânea ou permanentemente), que não apresentam comprometimento cognitivo e que tenham condições de utilizar uma linguagem extensa e complexa e, portanto, não apresentem déficits cognitivos (BASIL; ROSELL, 2003).

O *Pictogram Ideogram Communication* – PIC foi criado no Canadá por Maharaj em 1980, sendo amplamente utilizado em Portugal e países nórdicos. Os sinais gráficos deste sistema são apresentados na forma de desenhos estilizados, onde se pode observar apenas a silhueta de cor branca de cada figura sobreposta a um fundo preto, com a palavra representativa da figura escrita na parte superior. De grande valia para pessoas com déficits visuais, o sistema PIC conta com vocabulário reduzido de 563 pictogramas, sendo necessária em muitas situações, à combinação destes com sinais gráficos de outros sistemas (BASIL; ROSELL, 2003).

O *Picture Communication Symbols* – PCS foi desenvolvido por Mayer Johnson em 1981. Disponibilizado sob a forma de um banco de dados gráfico, recebe o nome de Software Boardmaker®; conta com cerca de 5000 sinais gráficos, que representam palavras e conceitos do cotidiano. Divididos em categorias semânticas, os pictogramas são apresentados sobre um fundo de cores selecionadas de acordo com a categoria que representam. A maioria das figuras é icônica e a combinação entre elas permite formular frases para se expressar, sendo utilizado por usuários com as mais distintas faixas etárias e deficiências (BASIL; ROSELL, 2003).

No Software, é possível visualizar uma janela de desenho que permite criar não só pranchas de comunicação, mas também lâminas para vocalizadores, agendas, calendários entre as muitas possibilidades de materiais didáticos. A dimensão dos símbolos também é variável, assim como a cor e idioma do texto, que pode ser ou não inserida na parte superior da figura (MAYER-JOHNSON, 2005).

**Figura 1. Modelo de prancha de comunicação produzida a partir do Software Boardmaker®**



**Fonte:** <http://www.assistiva.com.br/ca.html>

A variedade de recursos permite a qualquer indivíduo desprovido de fala utilizar tal recurso como possibilidade de interação com o meio social. A escolha do sistema de comunicação tem como fator fundamental o grau de iconicidade das figuras que o compõe. Assim, quanto mais icônico, ou seja, quanto maior semelhança ao objeto ou situação real que representa, menor o grau de complexidade de compreensão do recurso.

### **1.2.2. População beneficiada com os recursos alternativos de comunicação**

Para elencar os grupos que se beneficiariam com a comunicação alternativa ampliada consideremos as dificuldades relacionadas a linguagem de cada um. Assim, evidenciamos três diferentes grupos:

**Indivíduos com linguagem expressiva prejudicada:** embora possuam boa compreensão da linguagem oral, encontram dificuldades significativas no momento de expressarem-se por meio da fala. Este grupo é composto basicamente por indivíduos com encefalopatia crônica não progressiva (paralisia cerebral), os quais apresentam comprometimento motor global, inclusive dos órgãos da fala. Esta condição, causada por lesão neurológica, altera a capacidade do indivíduo de se comunicar por meio da fala, pois mesmo que esteja presente, ela é classificada como ininteligível. A utilização dos recursos alternativos de comunicação passa a ser a “voz” desses indivíduos e em conjunto com gestos, expressões faciais e vocalizações constitui o meio comunicativo padrão (NUNES, 2003a; GIANI, 2003).

**Indivíduos com linguagem expressiva moderadamente prejudicada:** nestes casos a capacidade em expressar-se por meio da fala não é totalmente impossível. Assim, este grupo utiliza a comunicação oral como forma de expressão, mas apropria-se do recurso de comunicação alternativa como linguagem de apoio durante as situações interativas. Fazem parte deste grupo pessoas com paralisia cerebral com

disartria moderada e leve (dificuldade em articular as palavras), Síndrome de Down com atraso importante no desenvolvimento da fala, afásicos e crianças com atraso no desenvolvimento da linguagem sem etiologia definida. Os recursos alternativos de comunicação são indicados a tal população como medida temporária até que a fala seja tomada como principal recurso comunicativo, por isso é entendida como linguagem de apoio nestes casos (NUNES, 2003a).

**Indivíduos com dificuldades na linguagem expressiva e receptiva:** para este grupo, a comunicação alternativa ampliada não se apresenta apenas como possibilidade de expressão, mas também como facilitadora no processo de compreensão da linguagem oral. Neste grupo estão os indivíduos com autismo, agnosia auditiva (perda da capacidade em reconhecer ou identificar objectos apesar da função auditiva intacta) e deficiência intelectual severa (NUNES, 2003a).

Assim, comprometimentos da linguagem oral causados por um distúrbio motor da fala diferem das desordens da linguagem envolvendo alterações na interpretação e formulação dos símbolos lingüísticos da fala e que comprometem, das mais variadas formas, a capacidade de compreensão, formulação e expressão da linguagem. Tal pluralidade entre os grupos de usuários de recursos alternativos de comunicação obriga aos profissionais atuantes nesta área a diversificarem os procedimentos clínicos empregados, respeitando as particularidades e fazendo distinção entre os distúrbios da fala e os de linguagem (PANHAN, 2009).

### **1.2.3. Variáveis que influenciam a escolha do recurso alternativo de comunicação**

A escolha do recurso de comunicação alternativa que será utilizado pelo indivíduo não falante dependerá de fatores intrínsecos e extrínsecos, que irão influenciar diretamente no sucesso do processo de comunicação. Podemos considerar como fatores extrínsecos: as demandas e crenças familiares, traços culturais, recursos financeiros e habilidade dos profissionais envolvidos no processo (BEUKELMAN; MIRENDA, 1998; BLACKSTONE; HUNT BERG, 2003; MARSHALL; GOLDBART, 2007). Quanto aos fatores intrínsecos, o dinamismo das demandas e preferências dos usuários do recurso de comunicação exerce influência direta nas escolhas quanto ao recurso comunicativo mais apropriado. Sendo assim, a participação do usuário na escolha do recurso de comunicação a ser utilizado constitui fator de sucesso no processo (KEYES; OWENS-JOHNSON, 2003).

Na escolha do sistema de comunicação alternativa mais adequada, consideram-se alguns aspectos do possível usuário, tais como diagnóstico, prognóstico e evolução da própria patologia. Nesse sentido, os aspectos físico-clínico-desenvolvimentais devem ser considerados: acuidade auditiva e visual, percepção auditiva e visual, compreensão da linguagem oral e do contexto de inserção, habilidades cognitivas, controle postural e desenvolvimento sensorio-motor, intenção comunicativa, questões educacionais, emocionais e sócio-culturais (DELIBERATO; MANZINI, 1997; LIMONGI, 2009).

A escolha do recurso adequado perpassa pela necessidade de programação individual dos recursos tanto em relação à varredura quanto ao acesso e *feedback*. As técnicas de seleção do recurso a ser utilizado, ou seja, a maneira como o usuário seleciona os símbolos no seu recurso comunicativo, deve ser analisada observando-se a taxa de fadiga, velocidade e precisão dos movimentos. O profissional responsável pela introdução do recurso de comunicação deve analisar cautelosamente as possibilidades do usuário em relação ao desenvolvimento da comunicação oral funcional (BRANCALIONI; MORENO; SOUZA; CESA, 2010; LIMONGI, 2009; JOHNSON, 1998).

Chun (2002), destaca que, a linguagem para ser favorecida durante a implementação de um Sistema de CAA, não deve ser reduzida ao “ensino do vocabulário” ou ainda de técnicas de acionamentos de computadores. O ideal então seria que a ação estivesse centrada naquela produzida pelo usuário do recurso de comunicação.

Para Tetzchner e Grove (2005), conhecer a trajetória do desenvolvimento comum e as possíveis variações na aquisição das formas de comunicação alternativas fornecem subsídios para os profissionais que lidam com tal população, no que diz respeito à tomada de decisões sobre o processo de intervenção, respeitando as expectativas em relação às crianças candidatas ao uso de recursos comunicativos.

#### **1.2.4. A Comunicação Alternativa no Contexto da Educação Especial: das primeiras propostas aos dias atuais**

A Comunicação Alternativa Ampliada corrobora o princípio da inclusão, em que se preza pela educação voltada a todos os cidadãos de maneira igualitária. Quando existe a possibilidade de promover a comunicação no ambiente escolar, por meio das trocas sociais, é criado não só o ambiente educacional, mas condições para que o desenvolvimento de indivíduos ativos, participantes, aprendizes e ensinantes (GARZON; FRANCO; MAIOR, 2007).

A Educação Especial busca proporcionar a inclusão social e escolar, ao utilizar o ensino da linguagem funcional, para pessoas com déficits na linguagem oral, fazendo uso das situações de interação para afetar o ouvinte de maneira específica e intencional (WARREN; ROGERS-WARREN, 1985; ALMEIDA, 1988).

Atualmente, com o processo de expansão da utilização de recursos alternativos de comunicação, vimos estes sendo utilizados em diferentes contextos, tais como: clínicas, instituições especializadas, prefeituras municipais (por meio das secretarias de educação e saúde). Além disso, pesquisas acadêmicas são desenvolvidas no intuito de divulgar as diferentes formas de utilização dos recursos aplicados aos mais variados grupos de usuários (CHUN, 2009).

No Brasil, o emprego da CAA foi iniciado em instituições de reabilitação para pessoas com deficiência física, especialmente paralisia cerebral. Nos últimos anos, houve um interesse crescente pela

área com o estudo de temas como: recursos multimídia para avaliação de habilidades cognitivas em pessoas com necessidades especiais (CAPOVILLA; THIERS; CAPOVILLA, 2003); estratégias de ensino naturalístico para implementação e desenvolvimento da linguagem alternativa (NUNES, 2003(a); PAULA, 1998); análise psicolinguística da comunicação simbólica (NUNES et al., 2000), entre outros. De forma ampla, os resultados atestam que para a aquisição e generalização de habilidades de comunicação alternativa por indivíduos com déficits lingüísticos é necessário que haja, sobretudo, mudanças sistemáticas nos ambientes sociais nos quais eles estão inseridos.

No final da década de 50, início da década de 60 surgiu a necessidade de aprimorar a eficiência do atendimento a pacientes que, apesar de frequentarem terapia fonoaudiológica, não desenvolviam suas habilidades comunicativas (GONÇALVES; CAPOVILLA; MACEDO, 1998). Assim os Sistemas de Comunicação Alternativa Ampliada (CAA) passam a ser utilizados por Fonoaudiólogos, como alternativa para desenvolver a linguagem dos pacientes desprovidos ou com déficits nas habilidades comunicativas (CHUN; MOREIRA, 1998).

Atualmente, a população brasileira de usuários de recursos alternativos de comunicação conta com alguns softwares, como por exemplo, o *Comunique*, criado pela Terapeuta Ocupacional Mirian Bonadiu Pelosi (1998) no Rio de Janeiro, os sistemas da linha *Imago* (CAPOVILLA et al., 1997), o *LM Brain* (PANHAM, 1998), em São Paulo, o sistema *Scala* (PASSERINO, 2011), no Rio Grande do Sul.

### **1.3.Linguagem e Comunicação Alternativa**

#### **1.3.1. Desenvolvimento da linguagem: considerações sobre a construção da sintaxe de usuários de comunicação alternativa**

A comunicação humana constitui uma troca de sentimentos e necessidades entre duas ou mais pessoas, seja realizada pela linguagem oral, gestual e/ou escrita, (BOONE; PLANTE, 1994).

A linguagem, ao surgir da interação social, é capaz de controlar o comportamento individual, além de desenvolver e transmitir a cultura de determinadas regiões e povos (BLOOM; LAHEY, 1978; ARGYLE, 1976).

Para Limongi (1995, 2000) durante o processo de aquisição da linguagem, a criança torna-se capaz de elaborar estruturas cognitivas, baseadas principalmente no modelo exterior. Por meio da linguagem, desenvolve a capacidade de representar eventos, mesmo na sua ausência. Para tanto, torna-se necessário que essa representação seja dotada de significação.

Tetzchner e Grove (2005) destacam que o desenvolvimento da linguagem relaciona-se com a capacidade de compreender e utilizar formas e estruturas lingüísticas; ao considerarmos o desenvolvimento lingüístico como o resultado da interação entre fatores biológicos e experiências vividas

pelo indivíduo, é possível afirmar que tanto o meio como os fatores biológicos são elementos fundamentais para que a criança adquira domínio sobre o ambiente.

Na definição de Jakubovicz (2002), sintaxe é “*a organização dos elementos da frase*”. Tal organização envolve a combinação de palavras, que variam quanto ao significado e inserção na frase. Por vezes, a variação dessas palavras indicará tempo, número e grau; os verbos, quando flexionados também causarão modificações quanto ao tempo, número ou quando associados aos verbos auxiliares, indicando ação já executada.

No desenvolvimento sintático padrão, ao surgir as primeiras palavras, quando a criança tem um ano de idade, as frases são expressas em uma única palavra, ditas no imperativo e representativo de necessidades básicas. Assim, a frase irá se desenvolver a partir da idéia mais importante que a criança pretende transmitir (JAKUBOVICZ, 2002).

Para o indivíduo sem comunicação oral e usuário de recurso alternativo de comunicação, existem diferenças significativas quanto à trajetória percorrida para construção deste processo comunicativo. Embora, na maioria das interações a comunicação do indivíduo não oralizado ocorra utilizando-se um ou dois pictogramas, assim como ocorre no desenvolvimento padrão de comunicação, neste caso, o léxico disponível ao usuário de CAA é reduzido e apenas selecionado pelo indivíduo a partir de uma gama de pictogramas previamente disponibilizados (TETZCHNER; MARTINSEN, 1996).

Diferente das mensagens produzidas oralmente, aquelas geradas pelos recursos alternativos de comunicação são produzidas em velocidade inferior, mais simples e menos variadas que àquelas oralizadas. Ainda que tais mensagens tenham uma construção mais elaborada, a ordenação dos símbolos na sentença difere sintaticamente das frases produzidas na língua oral (NUNES, 2003<sub>(b)</sub>).

Nesse sentido, é importante considerar que o desenvolvimento sintático dos enunciados do usuário de recurso alternativo de comunicação ocorre de forma peculiar àquele ocorrido entre pessoas que não possuem déficits na linguagem oral. Assim, a transição dos enunciados compostos por apenas uma palavra para os que apresentam duas ou mais é um marco importante em todo o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem infantil (NUNES, 2003<sub>(b)</sub>).

Enquanto em crianças com desenvolvimento de linguagem padrão utilizem construções sintáticas aos quinze meses de idade, os usuários de CAA tendem a enfrentar dificuldades em construir sentenças com múltiplos símbolos. A dificuldade motora é por vezes apresentada como uma das causas da produção de sentenças curtas, uma vez que se não tivesse tal dificuldade, provavelmente a pessoa produziria enunciados oralmente (NUNES, 2003<sub>(b)</sub>).

A preferência por enunciados curtos é discutida por Smith (1996), que apresenta três possíveis explicações para o fato:

- a) Déficit lingüístico subjacente: há uma assimetria entre o desenvolvimento da linguagem receptiva e expressiva. Embora o usuário de CAA possa compreender o que lhe é dito, no momento de expressar suas considerações ele encontra dificuldades em utilizar diversos símbolos, organizando-os sintaticamente. Para Tetzchner (1997) apud Nunes (2003a), os pictogramas não são vistos como componentes lingüísticos integrantes de uma sequência lexical e sim como simples figuras.
- b) Processo Comunicativo: a ocorrência de mensagens telegráficas na comunicação de usuários de CAA pode ser justificada pelo tempo e esforço que geralmente são necessários durante o diálogo desses interlocutores. Mas aqui outra variável exerce forte influência durante as trocas comunicativas: o conhecimento prévio que cada interlocutor possui sobre o seu parceiro comunicativo. Nesse contexto, na construção do processo comunicativo, o usuário de CAA utiliza pictogramas que de certa forma extrapolam seu significado enquanto figura representativa, utilizando como elemento relevante durante as trocas (NUNES, 2003a).
- c) Influência da própria modalidade gráfica da produção lingüística: a organização da sintaxe dos recursos alternativos de comunicação é única e faz com que o seu usuário ganhe um contorno específico na forma de expressão de idéias e sentimentos.

Assim, é fato que a ordenação básica sujeito-verbo-objeto (SVO) utilizada na Língua Portuguesa não é universal e mesmo em condições de desenvolvimento normal da criança são passíveis de se apresentarem nas suas formas desviantes: SOB, VSO, OSV, OVS. Nas crianças usuárias de CAA esse fenômeno também está presente, mas não se pode afirmar que decorrente dos mesmos fatores (NUNES, 2003a).

### **1.3.2.O Processo de Avaliar a Linguagem na Ausência da Oralidade**

No percurso do desenvolvimento da linguagem infantil, muitas vezes, os padrões de normalidade são utilizados como parâmetros para que se definam procedimentos e condutas a serem seguidos com crianças com distúrbios de fala e/ou comunicação. São importantes, nesses casos, que tais tendências normativas sejam integradas ao conhecimento que se tem dos estilos individuais, variações culturais e formas alternativas da linguagem humana. Só então é possível traçar estratégias que viabilizem o desenvolvimento das capacidades cognitivas, comunicativas e acadêmicas de cada pessoa (NUNES, 2003b).

Para indicar e implantar um sistema de Comunicação Alternativa Ampliada é importante que se realize uma avaliação a fim de identificar as aquisições e alterações presentes no indivíduo, bem como caracterizar suas habilidades comunicativas. O processo avaliativo deve ser formado por meios não apenas

quantitativos, mas também qualitativos, uma vez que estas são maneiras complementares de análise interpretação de dados (LIMONGI, 2009).

Limongi (2009) destaca que o Fonoaudiólogo é um dos profissionais que avalia os candidatos a usuário de recursos alternativos de comunicação. Acostumado a utilizar testes padronizados em tantas outras áreas, este profissional pode usufruir da análise qualitativa quantificada, para suprir as necessidades advindas da investigação da díade comunicação/linguagem. Neste tipo de investigação é possível utilizar a análise quantitativa para determinar um valor numérico atribuído para variação sofrida por um determinado fenômeno; a partir da análise qualitativa investiga-se o aspecto sensível do fenômeno, ou seja, o atributo exclusivo relacionado ao indivíduo.

Segundo Manzini (2000), a avaliação das habilidades comunicativas é necessária uma vez que tais habilidades são necessárias ao desenvolvimento de processo de aprendizagem. Existem alguns instrumentos de avaliação de linguagem atualmente utilizados, tais como Teste de Vocabulário por Imagens Peabody (CAPOVILLA et al., 1997; DUNN et al., 1986), Teste Token (DERENZI; VIGNOLO, 1962), ABFW (ANDRADE et al., 2004), Lista de Avaliação do Vocabulário Expressivo – LAVE (RESCORLA, 1989), Teste de Linguagem Receptiva e Expressiva (HOSTMEYER; MACDONALDS, 1975), Protocolo de Avaliação da Linguagem (HAGE, 2000); contudo, um protocolo para avaliar habilidades comunicativas de pessoas sem comunicação oral não é conhecido e sua existência traria importantes contribuições para o desenvolvimento de recursos para a comunicação alternativa nos mais variados contextos (MANZINI et al., 2007).

No estudo de Manzini et al. (2007), foi descrito a metodologia utilizada para o desenvolvimento de protocolos para avaliar as habilidades comunicativas de pessoas não falantes, dirigido a dois contextos distintos, o familiar e o escolar. A composição do instrumento de análise de tais habilidades ocorreu a partir da observação diária de indivíduos não falantes no ambiente familiar e escolar a fim de coletar dados sobre suas rotinas. Aliado a pesquisa bibliográfica sobre o tema, as impressões sobre os dois ambientes observados contribuíram para a elaboração das questões abordadas em questionários dirigidos a pais e educadores. Os protocolos elaborados permitem a pesquisa sobre as habilidades comunicativas do indivíduo sem comunicação oral não apenas dos profissionais da Fonoaudiologia, mas das mais diversas áreas que estejam atuando em prol de um objetivo comum, a comunicação. Para os pais de pessoas não falantes, o instrumento pode ser utilizado como roteiro de entrevista estruturada.

Sameshima e Deliberato (2007), em seu estudo investigativo sobre as habilidades comunicativas utilizadas por um grupo de alunos não falantes e usuários de CAA, verificaram que durante uma atividade dirigida de jogo, a comunicação entre eles ocorre basicamente por meio de expressões verbais, não verbais, vocais e não vocais, sendo as não verbais e não vocais as mais utilizadas.

#### **1.4.A Importância das Situações Interativas mediadas pelo uso dos Recursos Alternativos de Comunicação**

Existem diversos estudos que versam sobre o uso de recursos de CAA na prática Fonoaudiológica para atender indivíduos com dificuldades na linguagem oral (BERTRÁN; BASIL, 2003; SAMESHIMA; DELIBERATO, 2007; WALTER, 2000; PIZA, 2002; CHUN, 2002; LIMA, 2009). Esses estudos demonstram os benefícios que a implementação de um recurso de CAA, tanto na abordagem individual como a realizada em grupo, pode proporcionar àqueles que apresentam alterações na comunicação oral.

Por ser a introdução de um Sistema de CAA geralmente realizada por Fonoaudiólogos ou Educadores, é comum encontrarmos um direcionamento do aprendizado para situações pré-estabelecidas, o que caracteriza a situação como especificamente terapêutica. As situações naturais ocorridas no contexto da criança geralmente não são aproveitadas (TETZCHNER; GROVE, 2005).

Uma das razões para a ocorrência de um processo interativo não eficiente entre usuário de CAA e indivíduo falante refere-se à baixa frequência de palavras emitidas por minuto, limitações físicas do usuário de CAA, características do próprio sistema, falta de compreensão das mensagens, produção colaborativa de falas e sinais explícitos de tomada de turno emitidos pelos interlocutores durante o diálogo (HIGGINBOTHAM, KIM, SCALLY, 2007).

A acessibilidade comunicativa transpõe a disponibilidade de recursos materiais de comunicação. É fundamental que haja interlocutores interessados em compartilhar informações e opiniões. O grupo social ao qual o usuário de comunicação alternativa está inserido deve estar disposto a se comunicar por meio dos recursos disponíveis e vivenciá-los da maneira mais natural possível (NUNES; SOBRINHO, 2007).

A falta de habilidade em desenvolver o discurso narrativo em crianças usuárias de recursos alternativos de comunicação acarretará em déficits na interação da criança com interlocutores distintos e durante atividades de compreensão (SOTO; HARTMANN; WILKINS, 2006).

É importante analisar o ambiente ao qual a criança pertence e as oportunidades comunicativas que lhe são oferecidas. Um dos principais requisitos para o desenvolvimento da linguagem, seja ela oral, escrita ou gestual é um ambiente competente, rico em oportunidades comunicativas. Tetzchner (2009) destaca que, diferente das crianças falantes que estão a todo o momento em contato com uma comunidade que serve de espelho as suas condutas, as crianças desprovidas de comunicação oral estão inseridas numa realidade de pessoas não usuárias de recursos alternativos de comunicação em sua excelência. O que geralmente se vê são os adultos significativos para as crianças não falantes, tentando aprender a utilizar um recurso alternativo de comunicação para poderem se comunicar com suas crianças.

Tetzchner e Grove (2005), ainda destacam estudos que discutem a relação entre usuário do Sistema de Comunicação e seu parceiro de comunicação. Geralmente, a relação estabelecida entre os interlocutores mostra o adulto (ou o parceiro de comunicação que apresenta linguagem oral) como

dominante da situação e o usuário, como pessoa passiva no processo de interação. Dessa maneira, é evidente que não se estabelece um diálogo de fato, pois o *set* da conversa geralmente encontra-se fechado para que o adulto interlocutor não deixe de ter o controle da conversa e conseqüentemente deixar de compreender o que o usuário do sistema está tentando comunicar.

Dados a respeito da interação entre usuários de Sistemas de Comunicação Alternativa, apontados no estudo de LIMA (2009), também destacam a relação estabelecida entre os parceiros, bem como as habilidades comunicativas utilizadas durante os processos dialógicos.

Diante do exposto, é fundamental que sejam realizadas pesquisas no sentido de esclarecer como de fato ocorre o processo dialógico entre usuários de Sistema de Comunicação Alternativa e seus parceiros de comunicação. Além disso, faz-se necessário verificar quais as habilidades de linguagem que são utilizadas durante este processo, com a finalidade de transmitir a mensagem e analisar como ela é recebida pelo parceiro de comunicação.

## **1.5.Objetivos**

**1.5.1.Objetivo Geral:** Avaliar, analisar e descrever o perfil comunicativo do usuário de Sistema de Comunicação Alternativa, não verbal durante situações de interação com seus parceiros.

### **1.5.2.Objetivos Específicos:**

- Traçar a história comunicativa de um usuário de Sistemas de CA, na sua própria perspectiva, dos Educadores e Familiares (mães);
- A partir dos dados coletados, caracterizar e analisar a organização das estruturas de linguagem utilizadas pelo usuário durante as provas interativas;
- Caracterizar e analisar o processo de recepção e expressão de mensagens durante as provas interativas;
- Comparar o desempenho do usuário de sistema de CA e da criança controle durante as provas interativas;
- Fornecer subsídios para o profissional da Fonoaudiologia compor uma avaliação das habilidades comunicativas de usuários de recursos de comunicação alternativa.

### **Problema de Pesquisa:**

Qual o perfil comunicativo do usuário de sistemas de comunicação alternativa, com idades entre 5 e 15 anos, durante situações interativas com diferentes parceiros?

## CAPÍTULO II

### 2. Delineamento:

Nesta pesquisa, utilizamos o estudo de caso; por meio deste delineamento é possível obter uma descrição do indivíduo, sendo possível conhecer a sua história, sintomas, comportamentos característicos e as reações diante situações a ele apresentadas. As ideias sugeridas durante o desenvolvimento de uma pesquisa que utiliza o estudo de caso tende a direcionar os pesquisadores a desenvolverem hipóteses, que poderão ser testadas e mensuradas a partir de outros métodos em outros estudos (COZBY, 2003).

### 3. Método

**3.1. Critério de Seleção dos Participantes:** os critérios aqui apresentados são os mesmos estabelecidos e apresentados na pesquisa maior intitulada *Desenvolvimento da Linguagem e da Comunicação Assistida em Crianças e Jovens Especiais: Uma Investigação Transcultural*. A seguir são apresentados os critérios para um dos participantes:

#### 3.1.1. Participante Alvo:

- Idade entre 5 e 15 anos e 11 meses no início da pesquisa;
- Audição normal;
- Visão normal mesmo com auxílio de óculos;
- Compreensão de fala considerada por seus professores como relativamente adequada para a idade;
- Ausência de fala ou fala ininteligível;
- Comunicação significativamente melhor com comunicação alternativa do que utilizando apenas a fala (na visão dos Educadores);
- Comunicação alternativa como principal forma de comunicação;
- Uso de alguma forma de comunicação alternativa por mais de 12 meses.

Ainda de acordo com os critérios estabelecidos pela pesquisa maior, é válido ressaltar que estes têm como base o julgamento dos profissionais que atualmente trabalham com a criança ou o jovem que fará parte da pesquisa. Sendo assim, alguns sujeitos podem na avaliação mostrar funcionamento cognitivo mais prejudicado do que o esperado ou apresentar algum comprometimento na compreensão da linguagem falada, mas ainda assim eles serão incluídos se preencherem os demais critérios.

### **3.1.2. Parceiros de Comunicação:**

#### **3.1.2.1. Familiar**

- Estar de acordo em participar das tarefas propostas pela pesquisadora previamente explicadas à família.

#### **2.1.2.2. Professora**

- Relação Educador-usuário de Sistema de Comunicação ocorrer há pelo menos seis meses;
- Educador utilizar o Sistema de Comunicação para interagir com o usuário do Sistema durante as atividades propostas em sala de aula;
- Desenvolvimento normal de fala e linguagem (critério para colega).

#### **2.1.2.3. Colega**

- Convívio na mesma sala de aula há no mínimo seis meses com o usuário de Sistema de CA;
- Audição e visão sem déficits que prejudiquem a interação com o usuário de CA;
- Apresentar Comunicação Oral;
- Compreensão de fala considerada por seus professores como relativamente adequada para a idade.

#### **2.1.2.4. Adulto desconhecido**

- Estar de acordo em participar das atividades propostas pela pesquisadora previamente explicadas;
- Não ter qualquer contato com a participante alvo antes do início das atividades interativas propostas.

### **3.1.3. Participante Controle**

- Idade igual a da participante alvo aos quais seus dados serão comparados;
- Audição normal;
- Visão normal mesmo com auxílio de óculos;
- Compreensão e Expressão de fala adequada para a idade.

## **3.2. Caracterização dos Participantes**

### **3.2.1. Participante Alvo (Francine\*)**

Criança sem fala articulada, com paralisia cerebral, gênero feminino e idade de seis anos e seis meses no início da pesquisa, usuária de sistema de CA há pelo menos um ano. Frequenta classe regular do ensino infantil, três vezes por semana na cidade em que reside (interior do estado de São Paulo). É assistida pela AACD de São José do Rio Preto, duas vezes na semana, local onde recebe intervenções do setor de Fonoaudiologia, Fisioterapia e Psicopedagoga. Sua comunicação é por meio de gestos, álbum de figuras comunicativas (figuras do PCS) e algumas vocalizações.

Comunica-se prioritariamente por meio de gestos e vocalizações. No ambiente familiar, sua principal interlocutora é a mãe, que interpreta a maioria de seus gestos e vocalizações; na escola, tenta utilizar os gestos e vocalizações usados no ambiente familiar, contudo encontra muita dificuldade em ser compreendida neste ambiente. Seu álbum de comunicação é utilizado como último recurso de comunicação, principalmente no ambiente familiar. Na escola, a criança chega a levar o álbum, mas muitas vezes nem é retirado de sua mochila. Apresenta comprometimentos motores dos membros inferiores e superiores, contudo é capaz de apontar os elementos do álbum de comunicação utilizando o polegar de ambas as mãos.

Seu álbum de comunicação é apresentado em forma de pasta, a qual ao se desdobrar, oferece visão para seis diferentes quadrantes. Feita em material impermeável, a prancha conta ainda com uma alça para que a criança possa transportá-la consigo. Em cada um dos quadrantes há figuras relacionadas a diferentes categorias: 1.sentimentos; 2.letras, cores e numerais; 3.pessoas e ações; 4, 5 e 6.miscelâneas: alimentos, meios de transporte, utensílios, objetos diversos, profissionais (terapeuta ocupacional, fonoaudióloga, fisioterapeuta), datas comemorativas, adjetivos e advérbios. São cento e quatorze pictogramas, além das letras do alfabeto, numerais de zero a nove e cores nove pictogramas representando as cores; ao todo são cento e cinquenta e nove pictogramas.

A seguir apresentamos a prancha de comunicação de Francine, com os seis quadrantes:

**Figura 2. Prancha de Comunicação utilizada por Francine durante situações interativas**



**Fonte:** a autora

**Figura 3. Prancha de Comunicação utilizada por Francine durante situações interativas, quadrante superior esquerdo.**



**Fonte:** a autora

Na figura 3, apresentamos o quadrante superior esquerdo da prancha de comunicação dividido em duas cores de acordo com as categorias. Em amarelo são apresentados os pictogramas referentes às pessoas (BIANCA, MÃE KÁTIA, DITO, VÓ LÚCIA, BISAVÓ, PAPAÍ, LORA, AMIGO, EDUARDO COSTA, VIZINHOS) e perguntas (QUAL É SEU NOME?), em verde são apresentados os pictogramas referentes aos verbos (BEBER, COMER, BRINCAR, MACHUCAR, DORMIR, ESTUDAR, PASSEAR, DESENHAR, JOGAR, FAZER COMIDA, DANÇAR, CANTAR, QUEBRAR, GUARDAR, TROCAR DE ROUPA, CAIR). Ao todo são vinte e sete pictogramas.

**Figura 4. Prancha de Comunicação utilizada por Francine durante situações interativas, quadrante superior central.**



**Fonte:** a autora

Na figura 4, apresentamos o quadrante superior central da prancha de comunicação, contendo pictogramas referentes a alimentos, lugares, meios de transporte, comunicação e vestuário. Ao todo são vinte e um itens referentes a alimentos (DANONE, PÃO, SORVETE, CACHORRO QUENTE, PIZZA, ÁGUA, MANTEIGA, FEIJÃO, ARROZ, BOLACHAS, CAFÉ, MELANCIA, LANCHE, CARNE/PEIXE, BATATA FRITA, BOLO, SUCO, REFRIGERANTE, CHOCOLATE, LEITE, BANANA), três itens referentes aos meios de transporte (CARRO, ÔNIBUS, AMBULÂNCIA), um sobre meio de comunicação (TELEFONE) e dois sobre vestuário (ROUPA, SAPATO). Embora pertençam a diferentes categorias semânticas, todos os itens foram apresentados em um mesmo quadrante e na coloração laranja.

**Figura 5. Prancha de Comunicação utilizada por Francine durante situações interativas, quadrante superior direito.**



**Fonte:** a autora

Na figura 5, apresentamos o quadrante superior direito da prancha de comunicação, contendo pictogramas referentes a sentimentos. Ao todo são treze pictogramas descritos a seguir: FELIZ, TRISTE, SOZINHA, BRAVO, FRIO, CALOR, CANSADO, COM SONO, COM MEDO, DELÍCIA, CHORAR, DESCULPA, SUJO.

**Figura 6. Prancha de Comunicação utilizada por Francine durante situações interativas, quadrante inferior esquerdo.**



**Fonte:** a autora

Na figura 6, apresentamos o quadrante inferior esquerdo da prancha de comunicação onde há uma miscelânea de pictogramas referentes a profissionais (FONOAUDIOLOGIA, PEDAGOGIA, T.O., FISIOTERAPIA, MUSICOTERAPIA), lugares (AACD), eventos/datas (FESTA, FESTA JUNINA, ANIVERSÁRIO, FÉRIAS), saudação (TCHAU), personagens (PAPAI NOEL), frases (NÃO TEM O SÍMBOLO), adjetivos (LINDO, LONGE, PERTO, MUITOS, POUCOS). Ao todo são vinte pictogramas apresentados na coloração branca.

**Figura 7. Prancha de Comunicação utilizada por Francine durante situações interativas, quadrante inferior central.**



**Fonte:** a autora

Na figura 7, apresentamos o quadrante inferior central da prancha de comunicação onde há uma miscelânea de pictogramas referentes ao material escolar (LÁPIS DE COR, MASSINHA, QUEBRA-CABEÇA, TINTAS), lúdico (BEXIGA, BONECA, BOLAS DE SABÃO), eletro-eletrônico (COMPUTADOR, TELEVISÃO), objetos de casa (PIANO, BICICLETA, PISCINA, COLHER, MAMADEIRA, QUINESIO), diversos (PRESENTE,

DINHEIRO, NAMORADOS, MAQUIAGEM), sentimentos (DOENTE), alimentos (MAÇÃ), ações (FOTOGRAFAR), lugares (IGREJA). Ao todo são vinte e quatro pictogramas na coloração laranja.

**Figura 8. Prancha de Comunicação utilizada por Francine durante situações interativas, quadrante inferior direito.**



**Fonte:** a autora

Na figura 8, apresentamos o quadrante inferior direito da prancha de comunicação onde há uma miscelânea de pictogramas referentes a letras do alfabeto (sendo que as vogais estão destacadas na coloração rosa), numerais de zero a nove (destacados na coloração amarela) e cores (AZUL, AMARELO, VERMELHO, VERDE, BRANCO, PRETO, ROSA, LARANJA, ROXO). Ao todo são quarenta e cinco pictogramas.

### **3.2.1.1. Aplicação dos Testes Normalizados – Participante Alvo**

- a) Avaliação de Linguagem: **TVIP - Teste de Vocabulário por Imagens Peabody (Peabody Picture Vocabulary Test)** (PADILLA; LUGO; DUNN, 1986): este teste tem por finalidade avaliar o nível de desenvolvimento lexical no domínio receptivo, ou seja, habilidades de compreensão de vocabulário. Na aplicação do teste, Francine obteve a pontuação standard de setenta e sete, sendo na categoria descritiva, considerada com pontuação baixa superior.
- b) Cognição: **Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven** (RAVEN; COURT; RAVEN, 1995): durante a aplicação do teste, Francine foi muito colaborativa. Ao responder o teste, foi impulsiva na escolha das respostas, não analisou antecipadamente as situações propostas para a efetiva realização e não conseguiu manter o comportamento em tarefa devido à falha atencional. A seguir estão as informações quantitativas do teste: Score obtido na Série A: 8, na Série AB: 1 e na Série B: 1. Consistência: 5, 3, 2. Discrepância: 3, -2, -1 = 0. Score total: 10.

P=5% (Classe V: capacidade intelectual inferior).

c) Motricidade:

c.1) **Sistema de Classificação das Capacidades de Manipulação (SCCM) - Manual Ability Classification System (MACS)** (ELIASSON et al., 2006): esta escala teve por objetivo caracterizar a capacidade de Francine em iniciar e realizar, por si própria a manipulação de objetos e a necessidade de assistência ou adaptações para as atividades de manipulação na vida diária. Francine foi classificada como Nível III, cuja descrição faz-se a seguir:

*“Necessita de ajuda para preparar e/ou modificar a atividade. O desempenho é lento e tem sucesso limitado em relação à qualidade e quantidade. As atividades são efetuadas com autonomia, mas só se forem preparadas ou com adaptações”.*

c.2) **Sistema de Classificação da Função Motora Grossa (GMFCS – E & R)** (PALISANO et al., 1997): esta escala teve por objetivo mensurar as habilidades e limitações na função motora grossa que Francine apresenta; ela foi classificada como Nível IV, cuja descrição faz-se a seguir:

*“As crianças utilizam métodos de mobilidade que requerem assistência física ou mobilidade motorizada na maioria dos ambientes. As crianças requerem assento adaptado para o controle pélvico e do tronco e assistência física para a maioria das transferências. Em casa, as crianças movem-se no chão (rolar, arrastar ou engatinhar), andam curtas distâncias com assistência física ou utilizam mobilidade motorizada. Quando posicionadas, as crianças podem utilizar um andador de apoio corporal em casa ou na escola. Na escola, em espaços externos e na comunidade, as crianças são transportadas em uma cadeira de rodas manual ou utilizam mobilidade motorizada. As limitações na mobilidade necessitam de adaptações que permitam a participação nas atividades físicas e esportes, incluindo a assistência física e/ou mobilidade motorizada”. (grifo nosso)*

A seguir apresentamos um quadro contendo um resumo dos resultados obtidos em cada um dos testes padronizados aplicados à Francine:

**Quadro 1 - Resultados obtidos nos Testes Padronizados aplicados à Francine**

	TVIP	Matrizes Progressivas Coloridas de Raven	MACS	GROSS MOTOR
<b>Francine</b>	77 (baixa superior)	Classe V	Nível III	Nível IV

Fonte: a autora

### **3.2.2. Parceiro de Comunicação (Mãe)**

A mãe de Francine tem 27 anos de idade, mora com a criança e um irmão. Está separada do marido há alguns anos. Possui o 2º grau completo. Atualmente não trabalha, sendo seu tempo dedicado exclusivamente para as atividades da filha. Demonstrou grande interesse em participar da pesquisa.

### **3.2.3. Parceiro de Comunicação (Educador)**

A educadora de Francine tem 40 anos de idade. Trabalha com a criança desde o início do ano letivo de 2011. Possui o 3º grau completo (pedagogia) e pós-graduação em Psicopedagogia. Demonstrou interesse em participar da pesquisa e acredita que o estudo possa ajudar na criação de estratégias de ensino para a aluna em questão.

### **3.2.4. Parceiro de Comunicação (Colega de sala)**

Criança do gênero feminino, com 5 anos de idade. Muito participativa durante as aulas foi selecionada devido a sua proximidade com Francine em sala de aula segundo informação concedida pela educadora.

### **3.2.5. Parceiro de Comunicação (Adulto Desconhecido)**

Adulto do gênero masculino, com 35 anos de idade. Possui o 3º grau completo (direito). Não possuía qualquer contato com Francine anterior à pesquisa.

### **2.2.6. Participante Controle (Tânia\*\*)**

Criança do gênero feminino, com 6 anos e 5 meses de idade. Capaz de Compreender ordens simples e complexas; estabelece interação por meio da comunicação verbal prioritariamente.

### **2.2.7. Parceiro de Comunicação de Tânia (Colega de Classe)**

Criança do gênero feminino, com 6 anos e 8 meses de idade. Capaz de Compreender ordens simples e complexas; estabelece interação por meio da comunicação verbal prioritariamente.

## **3.3. Local**

A pesquisa foi realizada nas dependências da Instituição de ensino frequentada pela Participante Alvo e na residência da mesma.

## **3.4. Procedimentos Preliminares à Pesquisa**

**3.4.1. Aspectos Éticos da Pesquisa:** por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres

humanos, a mesma foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, obtendo parecer favorável de No. 192/2009. A todos os participantes foi reservado o direito de desistir da pesquisa em qualquer momento que desejasse, sem que isso viesse a causar quaisquer prejuízos para eles próprios e/ou familiares.

Aos pais de Francine, pais da colega de Francine, pais de Tânia foi solicitada assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa, autorizando a participação de seus filhos (anexos I e II). Aos educadores também se solicitou a assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido (anexo III). À instituição de ensino onde foi realizada a coleta, também foram entregues os termos para serem devidamente assinados pelos responsáveis (diretor/coordenador pedagógico).

### **3.5. Materiais**

Para o desenvolvimento da presente pesquisa foram utilizados os seguintes materiais:

- Folhas sulfite A4;
- Software *Roltalk*®: material elaborado pelo grupo da Pesquisa Transcultural coordenada pelo Prof<sup>o</sup> Von Tetchner contém o material de coleta de dados: pranchas com gravuras, atividades de múltipla escolha e histórias com símbolos do *Picture Communication Symbols* (Provas de Compreensão 1 a 6 e Provas de Produção 1 a 3);
- DVD, pertencente ao grupo de pesquisa do Projeto Transcultural, com vídeos de pequenas histórias utilizadas para a realização das provas de compreensão 4 e produção 4;
- Pranchas em *Power Point*®, com pequenas histórias em quadrinhos, pertencente ao grupo de pesquisa do Projeto Transcultural, utilizadas para a realização da prova de produção 5;
- Materiais lúdicos (dois bonecos de pano, roupas diversas – calças, camisas, bonés, sapatos, bolsas -, dominó, lego® de diversos tamanhos e cores).

### **3.6. Equipamentos**

Para o desenvolvimento da presente pesquisa foram utilizados os seguintes equipamentos: notebook com entrada para CD/DVD; impressora multifuncional HP® Deskjet F380; câmera fotográfica e filmadora SONY® 14.1 Mega Pixels; Mp4 I-MODO® F20.

### **3.7. Instrumentos**

Para a coleta de dados da presente pesquisa foram utilizados instrumentos elaborados pela equipe do Projeto Transcultural. Os mesmos instrumentos foram usados em todos os países onde a pesquisa foi desenvolvida, sendo traduzidos por equipes de cada país para o respectivo idioma. A seguir são apresentados os instrumentos que foram utilizados:

- Roteiro de entrevistas semi estruturada com mães, educadores e participante alvo;

- *Checklists* aos pais e educadores;
- Escalas de Avaliação para pais e educadores;
- Provas comunicativas para avaliar habilidades de compreensão e de expressão por meio do uso de sistema de comunicação alternativa (provas de compreensão e produção);
- Instrumentos normatizados de avaliação:
  - a) Linguagem:

**TVIP - Teste de Vocabulário por Imagens Peabody (Peabody Picture Vocabulary Test)** (PADILLA; LUGO; DUNN, 1986). Normatizado para população do Estado do Rio de Janeiro por Capovilla, Nunes, Nunes, Araújo, Nogueira, Bernat e Capovilla (1997). Este instrumento avalia o desenvolvimento lexical no domínio receptivo-auditivo, ou seja, as habilidades de compreensão de vocabulário de crianças entre dois a quatorze anos de idade. O teste provê avaliação do vocabulário receptivo em varias áreas como pessoas, objetos, ações, qualidades, tempo, natureza, lugares, animais, termos matemáticos, ferramentas e instrumentos. O instrumento mostra-se altamente recomendável para avaliar o vocabulário de crianças e jovens incapazes de verbalizar de modo inteligível, uma vez que para emitir sua resposta basta que ela aponte a figura correspondente à palavra verbalizada pelo examinador.

- b) Cognição:

**Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (RAVEN; COURT; RAVEN, 1995).** Sua padronização brasileira foi realizada por Angelini, Alves, Custódio, Duarte e Duarte (1999). Trata-se de um teste não verbal para avaliação da inteligência, especificamente do fator "g", proposto por Spearman. Permite avaliar a inteligência geral se for usado em conjunto com um teste de vocabulário. Destina-se a crianças de cinco anos a onze anos e seis meses, com deficiência intelectual e pessoas idosas. Indicado para avaliação do desenvolvimento intelectual na escola, em diagnósticos clínicos, em estudos interculturais e antropológicos. Útil também para sujeitos com deficiências físicas, afasias, paralisia cerebral ou surdez, bem como sujeitos que não dominam a língua nacional.

- c) Motricidade:

**Sistema de Classificação das Capacidades de Manipulação (SCCM) - Manual Ability Classification System (MACS)** (ELIASSON et al., 2006). Descreve o modo como as crianças com Paralisia Cerebral usam as mãos para manipular objetos nas atividades de vida diária. O MACS (SCCM) considera cinco níveis, os quais são baseados na capacidade da criança iniciar e realizar por si própria a manipulação dos objetos e na necessidade de assistência ou adaptações para desenvolver as atividades de manipulação na vida diária. A folha de registro do MACS (SCCM) descreve também as diferenças entre os diversos níveis, para tornar mais fácil determinar qual o nível que melhor corresponde às capacidades

da criança na manipulação dos objetos. Esta avaliação permite conhecermos como ocorre o processo de seleção e indicação das figuras pictográficas do álbum comunicativo das crianças participantes da pesquisa.

**Sistema de Classificação da Função Motora Grossa (GMFCS – E & R)** (PALISANO et al., 1997). Teve sua versão brasileira realizada por Silva, Pfeifer e Funayama, do Programa de Pós-Graduação em Neurociências e Ciências do Comportamento - Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, no ano de 2007. O protocolo é indicado para os casos de paralisia cerebral e baseia-se no movimento iniciado voluntariamente, com ênfase no sentar, transferências e mobilidade. O enfoque do GMFCS está em determinar qual nível melhor representa as habilidades e limitações na função motora grossa que a criança ou o jovem apresentam. Assim como o MACS acima descrito, esta avaliação permite conhecer as habilidades motoras grossas as quais serão utilizadas no processo de seleção e indicação dos pictogramas comunicativos.

### **3.8. Procedimentos de Coleta de Dados**

Inicialmente fizemos contato com a instituição AACD de São José do Rio Preto-SP apresentando a proposta de trabalho da pesquisa e os critérios de seleção de participantes. Essa instituição se disponibilizou a auxiliar no sentido de triar possíveis pacientes que estariam de acordo com os critérios da pesquisa. Foram triados dois alunos, sendo que apenas a família de Francine estava disposta a participar.

O primeiro contato com a família de Francine foi via telefone, ocasião em que foi agendada uma primeira conversa pessoalmente. Neste encontro, a pesquisadora forneceu à mãe da criança todas as informações necessárias a respeito da pesquisa, como implicações éticas, etapas da pesquisa, testes aos quais a criança seria submetida e tempo estimado da coleta.

Após obter resposta positiva da mãe, foi solicitado que ela assinasse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação na pesquisa. Neste dia, apenas pesquisadora e Francine tiveram apenas uma conversa informal. Foi agendado um novo encontro para dar início à coleta de dados. Nos encontros seguintes foram realizadas as entrevistas iniciais (Francine e mãe), aplicação dos testes normatizados (MACS, Gross Motor, Peabody e Raven) dirigidas à Francine, escalas de avaliação (1, 2a e 2b) e *checklists* (1, 3 e 4), dirigidas à mãe, e as provas de compreensão (1 a 6), dirigidas à Francine. Essas etapas foram realizadas na casa da criança (sala de TV), na presença da mãe, criança, pesquisadora e assistente da pesquisadora. Criança e pesquisadora sentaram-se no chão e o álbum de comunicação ficou posicionado à frente dela. É importante destacar que a prancha de comunicação utilizada pela criança sem fala articulada não poderia ser alterada após o início da pesquisa; este era um dos critérios pré-estabelecidos na Pesquisa Transcultural. Sendo assim, desde que a pesquisa teve início até o seu término, não foi possível inserir novos pictogramas e ampliar o vocabulário da criança.

Antes de iniciarmos as provas de produção, fizemos contato com a escola de Educação Infantil

frequentada por Francine com a finalidade de apresentar a proposta de pesquisa. Neste contato, foram expostas as etapas da pesquisa, os aspectos éticos, o tempo estimado de coleta e quem seriam os participantes da pesquisa no ambiente escolar. A instituição demonstrou interesse em participar da pesquisa e assinou o Termo de Autorização para que a coleta fosse realizada no ambiente escolar. Agendamos um encontro com a professora a fim de convidá-la a participar; ela prontamente aceitou, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os pais da colega de Francine também foram convidados a participar e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As provas de produção foram aplicadas na seguinte sequência: 1, 3, 4, 2, 5, 6, 7. Todas as provas (exceto as provas 1, 5 e 7) contavam com a participação dos parceiros de comunicação de Francine (mãe, professora e colega de classe). O ambiente de aplicação das provas variava de acordo com o parceiro comunicativo, ou seja, quando a mãe era a parceira, a prova era realizada no ambiente familiar; com a professora e a colega de classe, as provas foram realizadas na sala da direção da escola que Francine frequentava. Durante as provas interativas com a professora ambas ficaram posicionadas em uma mesa com cadeiras de pré-escola. Com a colega, parte das atividades foi realizada nesta mesa e parte realizada no chão da sala. As provas de produção 1, 5 e 7 eram dirigidas apenas à Francine e, portanto, foram realizadas no ambiente domiciliar.

As provas de conversação também contavam com a participação dos parceiros. Consistiam em três situações interativas, sendo que em cada uma o parceiro fazia duas perguntas à Francine. O local de realização destas provas também variou de acordo com o parceiro comunicativo, sendo realizadas no ambiente familiar e escola frequentada por Francine. As entrevistas finais dirigidas à Francine, professora e mãe, foram feitas na casa da criança e na escola respectivamente.

Tânia, a criança verbal, foi selecionada a partir dos critérios de seleção da pesquisa dentre os colegas de Francine que frequentavam a mesma série escolar da criança. No primeiro contato com os pais da criança foi apresentada a proposta da pesquisa e qual seria a participação de Tânia na mesma. Os pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O parceiro comunicativo de Tânia foi escolhido por ela; os pais desta criança foram convidados a participar de uma reunião onde foi apresentada a proposta de trabalho e a participação de seu filho na pesquisa; eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando a participação.

Na coleta de dados de Tânia, dos testes padronizados, foi aplicado apenas o Peabody, uma vez que os demais instrumentos avaliam pessoas com dificuldades motoras e percepção visual. As provas de compreensão (1 a 6) e provas de produção (1, 5 e 7) foram aplicadas na casa da criança (sala de TV). As provas de produção 2, 3, 4, 6 e prova de conversação foram aplicadas no ambiente escolar (sala da diretora) uma vez que contavam com a participação do parceiro de comunicação.

O modelo de entrevista semiestruturada, checklists e escalas de avaliação seguiram o padrão

previamente estabelecido pelo Professor Doutor Stephen Von Tetzchner, Coordenador da pesquisa transcultural. Os ajustes necessários quanto à linguagem utilizada com os diversos entrevistados da pesquisa foi realizado pela equipe de trabalho da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), coordenada pela Profa. Dra. Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes. Por meio de entrevistas, checklists e escalas de avaliação pilotos, as pesquisadoras da UERJ adaptaram as perguntas que por ventura fossem de difícil entendimento para a população pesquisada. A elaboração final do roteiro de entrevistas, checklists e escalas de avaliação e sua utilização seguiram as orientações estabelecidas na literatura (DIAS; OMOTE, 1990, 1995; MANZINI, 2003, 2004; OMOTE, 2003; VIEIRA; DIAS, 1994). Assim, posteriormente as adaptações realizadas na etapa de investigação da comunicação do usuário de recurso alternativo de comunicação foi dado início a pesquisa aqui descrita.

### **3.8.1. Entrevista semiestruturada (pais, educadores e Francine):**

As entrevistas foram áudio-gravadas para posterior análise. Anotações no roteiro impresso também foram efetuadas para posterior análise. O objetivo das entrevistas foi obter informações acerca da história de comunicação e linguagem do usuário de comunicação alternativa, por meio das seguintes indagações feitas à mãe e educadora da criança: uso da comunicação alternativa pela criança dentro e fora da escola; história da comunicação alternativa da criança na escola; história de ensino e intervenção da criança; trabalho da pré-escola e escola com a família; processo de intervenção. Com o próprio usuário de comunicação alternativa as perguntas versavam sobre preferências e preterências quanto aos parceiros comunicativos, dificuldade em se comunicar com diferentes pessoas, temas que são mais difíceis de estabelecer interação.

### **3.8.2. Checklist 1, 2, 3 e 4 (familiares e educadores)**

Nesta etapa de investigação foram apresentados quatro checklists com abordagens diversificadas. No Checklist 1, intitulado Lar/Casa, as indagações eram dirigidas ao familiar do participante alvo e versavam sobre a comunicação em diferentes situações vivenciadas no ambiente familiar. Para cada pergunta o respondente tinha três diferentes situações para analisar: qualidade da comunicação, uso da comunicação alternativa e mudança na comunicação após introdução do recurso comunicativo. Por meio de uma escala que variava de zero a nove, o familiar atribuía uma pontuação para a determinada situação. No Checklist 2, intitulado Pré-escola ou escola, as indagações eram dirigidas ao educador do participante alvo e versavam sobre a comunicação em diferentes situações vivenciadas no ambiente escolar e atividades da vida diária e prática (quando se despe ou veste, durante refeições). A apresentação das indagações e formas de respostas seguia o mesmo padrão do checklist apresentado ao familiar. No Checklist 3, intitulado Funções Comunicativas, as indagações eram dirigidas tanto para o familiar quanto para o educador do participante alvo. Com o objetivo de obter informações sobre a

conduta do participante alvo frente a determinadas situações da vida diária (ex.: cumprimentar pessoas, chamar alguém, expressar necessidades fisiológicas), para cada indagação haveria uma pontuação a ser atribuída. Em uma escala de zero a nove, o respondente deveria assinalar em grau crescente o nível de dificuldade para se expressar naquela situação. No Checklist 4, intitulado Mal entendidos, as perguntas foram feitas tanto para o familiar quanto para a educadora do participante alvo e versavam sobre a conduta deste em situações comunicativas em que não era compreendido pelos outros. Seguindo o mesmo padrão dos checklists anteriores, cada pergunta deveria ser analisada a partir de uma escala de zero a nove por meio da qual o respondente assinalaria a que melhor caracterizasse a conduta do participante alvo naquela situação.

### **3.8.3. Escalas de Avaliação 1, 2, 3 e 4 (familiares e educadores)**

Nesta etapa foram apresentadas quatro escalas com abordagens diversificadas. A forma de resposta era realizada pelo preenchimento de uma escala crescente iniciada pelo numeral um e terminada pelo numeral nove. Na Escala de Avaliação 1, intitulada Comunicação, as perguntas eram dirigidas ao familiar do participante alvo e teve por objetivo conhecer a capacidade de compreensão da criança e a compreensão da comunicação utilizada pela criança por diferentes pessoas. Na Escala de Avaliação 2a e 2b, intitulada Educação, as perguntas, também dirigidas ao familiar tratava-se de questões referentes ao ensino de estratégias de comunicação, linguagem e ensino regular além da relação existente entre os profissionais atuantes direta ou indiretamente com o participante alvo sob o ponto de vista do familiar. Na Escala de Avaliação 3, intitulada Comunicação, a pesquisa era dirigida ao educador atuante com o participante alvo. Nesta escala o objetivo era conhecer como o educador avaliava as habilidades da criança e de algumas outras pessoas do ambiente ao qual a criança pertence. Na Escala de Avaliação 4a e 4b, intitulada Educação, o objetivo era o mesmo da escala de mesmo título dirigida aos pais, sendo que esta era dirigida aos educadores.

### **3.8.4. Provas de Compreensão**

Estas provas tiveram o objetivo de avaliar as habilidades de compreensão e de expressão através do uso de sistema de comunicação de Francine. As medidas de compreensão foram baseadas principalmente na múltipla escolha de figuras. Os enunciados elaborados com o sistema gráfico da criança foram organizados em complexidade crescente. Isto significa que o enunciado com um ou mais símbolos gráficos foi apresentado à Francine, que indicava qual dentre os vários objetos ou figuras o enunciado gráfico se refere. O teste envolveu seis tarefas: 1) um símbolo gráfico e quatro figuras; 2) uma sentença gráfica e quatro figuras; 3) uma figura e quatro sentenças gráficas; 4) um vídeo e quatro sentenças gráficas; 5) melhor ordenação de palavras; 6) história.

### **3.8.5. Provas de Produção**

Estas provas tiveram o objetivo de analisar a capacidade do usuário em realizar comunicados diversos para seus parceiros de comunicação (familiares, educadores e colegas de sala). Esta etapa foi composta das seguintes provas: 1) nomeando objetos nas figuras; 2) descrevendo objetos nas figuras; 3) descrevendo cenas em figuras; 4) descrevendo eventos em vídeos; 5) desenho (em quadrinhos) pragmático; 6) instruindo e construindo; 7) entrevista: contando ao pesquisador tópicos especiais.

### **3.8.6. Provas de Conversação**

Constituem situações programadas de conversação natural com parceiros de comunicação conhecidos de Francine sobre tópicos conhecidos e desconhecidos (para o interlocutor).

### **3.8.7. Entrevistas Finais**

Tais entrevistas foram realizadas com os familiares, educadores e Francine. Realizada após toda a aplicação das provas, o objetivo desta etapa foi retratar as impressões que os participantes da pesquisa obtiveram de todo o estudo, além de estabelecer a validade social do estudo.

## **3.9. Procedimentos de Análise dos Dados**

Todas as tarefas foram videogravadas para posterior análise e interpretação dos dados. As entrevistas semiestruturadas foram transcritas e categorizadas a partir dos tópicos de destaque da fala de cada entrevistado. Os checklists e escalas de avaliação foram analisados a partir da somatória da pontuação a partir das escalas e transcritos na forma de gráficos e tabelas.

Quanto às provas de compreensão e produção, o principal objetivo foi descrever que tipos de enunciados gráficos e verbais Francine e Tânia compreendem e produzem. Os dados coletados entre as duas participantes e seus parceiros foram comparados a fim de que se possa observar de que maneira ocorre a interação entre uma criança não verbal e seus interlocutores e uma criança sem alterações na fala e seus interlocutores.

A análise das provas foi realizada a partir da análise de erro das participantes em cada uma das atividades. Ainda é válido ressaltar que não existem parâmetros normativos quanto ao desempenho em cada uma das provas.

## CAPÍTULO III

### 4. Resultados

A seguir serão apresentados os resultados referentes à coleta de dados realizada com Francine e Tânia, criança não verbal e verbal, respectivamente. Os testes de cognição e de motricidade foram aplicados por especialistas da área da psicologia e terapia ocupacional respectivamente. Os resultados aqui apresentados são apenas reproduções das conclusões destes profissionais a partir da aplicação.

#### 4.1. Entrevistas Iniciais

Estas entrevistas tiveram por objetivo conhecer todo o desenvolvimento das habilidades comunicativas de Francine, no contexto escolar e no domicílio. A aplicação das entrevistas foi dirigida à mãe, educadora e à própria Francine. A seguir apresentaremos os dados das três entrevistadas.

##### 4.1.1. Entrevista Inicial – Mãe

A entrevista da mãe de Francine traz considerações importantes da maneira como a família lida com as dificuldades da criança. Ao longo da entrevista, ficou claro que a mãe sempre lutou pela qualidade de vida da criança e para que seus direitos fossem respeitados (desde os direitos ao ensino até a comunicação). O seu discurso é carregado de insatisfação em relação ao sistema educacional, a falta de adaptações físicas e pedagógicas. Acredita muito no trabalho desenvolvido na AACD e ainda ressalta que o trabalho individualizado traz benefícios ao desenvolvimento cognitivo da criança. A seguir apresentamos os principais aspectos desta entrevista:

- Características da Criança:
  - Interesses: Francine é bastante ativa segundo a mãe. Gosta de fazer atividades que lembrem aquelas que poderiam ser desenvolvidas no ambiente escolar.

[Mãe]: “... *ela gosta de brincar de rabiscar papel, massinha brincar de papel [...] ela até ganhou na festa dela um caderno, caderninho que ela gosta de pintar, cheio de lápis de cor...*”

- Escola:
  - Interesses: a mãe de Francine relata que a menina gosta de frequentar a escola e que tem boa interação nesse ambiente.

[Mãe]: “... *ela gosta bastante assim do que ela ta fazendo é educação física [...] ela interage bem, ela vai bem*”

- Dificuldades: a criança apresenta dificuldades significativas no ambiente, as atividades não são adaptadas e por isso Francine passa grande parte do tempo “rabiscando” papéis sem qualquer função pedagógica. Ainda segundo a mãe, o trabalho realizado na AACD, com microcomputadores auxilia na adaptação das atividades de Francine e torna o momento do aprendizado mais prazeroso.

[Mãe]: “... *ela não consegue escrever. Ela não tem uma coordenação então é complicado, fica difícil isso, mas ela compreende, se tivesse uma adaptação alguma coisa como um computador...*”

- Entraves do Sistema Educacional: a falta de adaptação do material pedagógico parece ser o grande problema da instituição de ensino a qual Francine frequenta. A ausência de profissionais capacitados para lidar com necessidades educacionais especiais é outro ponto destacado pela mãe da criança.

[Mãe]: “...*aqui se tivesse uma pedagoga adequada adaptada pra ela ou mesmo professores que tivessem a mesma coisa que a Carol (pedagoga da AACD), lá tem, ela vai muito bem com a Carol lá...*”

- Comunicação:

- Sistema Atual: utiliza o álbum de comunicação (chamado pela mãe de “pasta”) para as situações que deseja solicitar algo. A mãe acredita que a partir do momento que foi confeccionado o álbum permitiu uma melhor comunicação de Francine com as outras pessoas.

[Mãe]: “... *se arrasta, então a gente sempre estimulava ela desde que a gente descobriu o que ela tinha [...] hoje em dia está tudo mais fácil pela pastinha, mas a gente sempre incentivou ela levando no lugar pra ver o que é que ela queria [...] hoje com a fala alternativa, a pastinha, ficou mais fácil [ ...] Oh ajudou! porque nessa avaliação que teve (na AACD) ela falou tudo sozinha, eu fiquei conversando com a psicóloga e ela conversando com as médicas lá então ela já conhece a equipe da AACD que é daqui de Rio Preto e com a de São Paulo ela abriu a pasta e se comunicou*”

- Comunicação antes do Sistema Atual: apresentava muita dificuldade em se comunicar; utilizava gestos e também apontava aquilo que queria, mas nem sempre os familiares e pessoas que convivem com Francine eram capazes de compreender o que a menina tentava comunicar.

[Mãe]: “...*[...] antes da pasta, era isso mesmo, de apontar [...] às vezes a gente não entendia, abria a geladeira abria armário*”

- **Preferências Comunicativas** para uso do recurso de comunicação: sempre que a criança tenta se comunicar por meio de gestos e vocalizações e não é compreendida ela parte para a utilização do álbum de comunicação. Quando tenta comunicar algo que deseja comer ou sobre pessoas e sentimentos que não fazem parte do cotidiano familiar.

[Mãe]: “...quando ela quer alguma coisa que eu não entendo de comer que é o sorvete que eu não entendo né ela pede o sorvete...”

[Mãe]: “...outro dia ela tava falando do pai dela [...] eu não tava compreendendo, ela apontou na pasta [...] eu entendi mas não o que ela tava querendo me falar ai ela veio aqui na pasta falou que tava triste com o pai dela...”

- **Frequência de uso do álbum comunicativo**: em situações que a mãe não está presente para ser a intérprete da filha, o álbum de comunicação é então utilizado por Francine.

[Mãe]: “... quando assim mais pra sair, mas pra ir em algum lugar que ela vai comigo ou que as vezes ela não fica comigo então eu levo”

[Mãe]: “... ela usa a pastinha com a minha avó, tem o tio dela, que tem uma convivência e minha mãe [...] na escola, só a Tia Rô e o professor de educação física mesmo”

- **Locomoção**: a criança movimentava-se de joelhos no chão ou carregada pela mãe. A cadeira de rodas foi solicitada, porém ainda não foi obtida pela família. A mãe relata a dificuldade em convencer Francine a ficar sentada em cadeiras já que a criança prefere sentar no chão.

[Mãe]: “... a cadeira de rodas a gente pediu, mas demora pra chegar eu estava com uma cadeirinha emprestada, mas a mãe pegou de volta então eu tenho que levar ela no colo [...] pra ir pra Rio Preto assim eu dependo da ambulância”

[Mãe]: “... na escola é carteira normal [...] ela tem um bom controle quando ela senta em alguma cadeira que tenha braço ela fica. Agora a meta dela é sentar no banco, ela não quer sentar no banco pra poder trabalhar um pouco mais de equilíbrio, mas um pouquinho as pernas no chão porque ela tem aquela coisa de se jogar pra trás de medo”

- **Ambiente Escolar**: a mãe descreve as dificuldades que enfrentou quando levou Francine à escola, a resistência de alguns funcionários em aceitar um aluno com necessidades educacionais especiais. Além disso, alerta para a falta de acessibilidade que prejudica a locomoção não só de sua filha, mas de outros alunos, inclusive aqueles que estão por algum motivo momentaneamente com dificuldades de locomoção.

[Mãe]: “... é tudo dificultoso, mas eles (funcionários da escola) não deixam de fazer, no começo foi complicado, a diretora não aceitava muito bem [...] eu tive que brigar primeiro e ir para o conselho pra diretora aceitar, é meio complicado a escola com ela [...] eles não querem se adequar, se tem escola especial, acham que deve levar pra escola especial [...] a escola não tem adaptação nenhuma pra ela e nem pra outras crianças, não tem professores capacitados”

- Expectativas para o futuro: a mãe de Francine tem expectativas plausíveis para a situação existente. Deseja um futuro melhor para sua filha, escolas com acessibilidade, consciência dos governantes e da população em geral sobre quem é a pessoas com necessidades especiais.

[Mãe]: “eu espero tanta coisa que nossa! Eu espero assim o futuro dela que a população pensasse a respeito da deficiência que as pessoas tivessem um pouco menos de preconceito que os políticos pensassem em relação ao deficiente ao futuro deles...”

#### **4.1.2. Entrevista Inicial – Professora**

A entrevista da professora de Francine revela uma profissional bastante preocupada com o desenvolvimento da criança. Ela relata suas dificuldades e a falta de material pedagógico adaptado à realidade da criança. Destaca que após iniciar trabalho com o álbum de comunicação, ela compreende melhor Francine, no entanto, ela é praticamente a única em toda a escola que se comunica com ela. A seguir apresentamos os principais aspectos desta entrevista:

- Características da Criança:
  - Interesses: segundo a professora Francine é uma aluna bastante participativa, se interessa pelas atividades propostas em sala de aula, contudo destaca que as limitações motoras da criança por diversas vezes impede que ela participe como os outros alunos da sala.

[Professora]: “ela adora história ela adora parte motora [...] ela gosta de brincar, sentar no chão, a gente brinca juntas esse faz de conta. A parte de aprendizagem também interessa ela porque tudo que você está falando, ela está atenta, muito o problema é a parte motora dela porque a parte intelectual não tem problema nenhum”

- Escola:
  - Entraves do Sistema Educacional: a professora destaca a dificuldade em ter apoio da coordenação pedagógica da instituição no que tange a confecção de material adaptado. Também

admite que em alguns momentos, prende-se aquilo que é trabalho nas apostilas adotadas pela escola e não consegue relacionar o que é trabalhado por meio destes materiais com os símbolos presentes no álbum de comunicação de Francine.

[Professora]: “... o que eu preciso pra Francine é essa parte do vocabulário você entendeu? é isso que eu vou pedir pra coordenadora, ampliar figuras pela sala é isso que eu preciso porque eu preciso dessa condição...”

[Professora]: “... hoje tem apostila que era pra desenhar história, ela pegou meu lápis fez alguma coisa [...] a história era do Pé de Ló, um índio que vivia na floresta então não tinha nada (referindo-se ao álbum de Francine) ai eu fiquei meio assim confusa, eu abri, tentei procurar alguma coisa que ela pudesse expressar no que ela fez [...] tinha uma ave [...] ai eu olhei meu Deus na história PÉ DE LÓ tem um pássaro, uma ave, ai eu relacionei”.

- Comunicação:

- Sistema Atual: a professora descreve uma maneira inusitada de utilizar o álbum de comunicação da criança ao relatar que o deixa em um local onde todos possam ver, mas de difícil acesso para Francine. Ela ainda destaca que não é possível manter o recurso de comunicação sobre a mesa de trabalho das crianças uma vez que a mesa comporta quatro alunos e não há espaço para que todos trabalhem se o álbum de comunicação de Francine estiver posicionado neste espaço.

[Professora]: “... o álbum eu pendurei, ele fica ali no varal, eu falei: Francine a hora que você quiser ele está ali toda vez que você quiser falar comigo você vai me mostrar e eu trago aqui porque não dá pra ficar aqui”

- Comunicação antes do Sistema Atual: a professora descreve a precariedade da comunicação entre ela e Francine antes da inserção do recurso alternativo de comunicação. Diz que além de não compreender a criança, sentia que ela também não a compreendia.

[Professora]: “ela ficava balbuciando tudo, eu não entendia porque eu não sabia, ela só balbuciava e ela não estava me entendendo nem dando a atenção que eu preciso...”

- Preferências Comunicativas para uso do recurso de comunicação: a professora relata que a criança gosta de dialogar sobre tudo aquilo que faz parte do cotidiano dela, experiências vividas em casa, com amigos, no ambiente escolar e nas terapias que frequenta.

[Professora]: *“ela gosta de contar o que acontecesse no cotidiano da vidinha do mundinho dela...”*

- **Freqüência de uso do álbum comunicativo:** segundo a professora, Francine utiliza muito pouco o recurso de comunicação alternativa na escola. As interações neste ambiente praticamente restringem-se à professora e nesses momentos o álbum é usado. Com as outras crianças e funcionários, a criança tenta se comunicar por meio de gestos e vocalizações. A professora também destaca a importância em utilizar o álbum diariamente, para se familiarizar e aprender a interpretar o significado de cada símbolo pictográfico.

[Professora]: *“com as outras crianças, tentar falar mesmo, não usa o álbum [...] ela só se comunica comigo, ela não se mistura é isso que eu acho que isso aqui (álbum) tenta ampliar a conversa com as crianças e explicar, por exemplo, amanhã fixar na parede, seria interessante conversar com as crianças e explicar...”*

[Professora]: *“minha compreensão agora é seis, antes era zero [...] agora tenho outra visão, você me explicou, eu entendi, eu uso (o álbum) o dia todo em vários momentos...”*

- **Expectativas para o futuro:** a professora acredita no progresso de Francine; relata ter vivenciado parte da evolução da criança no ambiente escolar.

[Professora]: *“... eu acho que ela vai conseguir, ela já está conseguindo se interagir muito bem no meio dos outros, mas eu acho que o que ela precisa é essa confiança, mas pra ela ter confiança tem que ter carinho...”*

#### **4.1.3. Entrevista Inicial – Francine**

A entrevista da criança foi realizada por meio do álbum comunicativo, gestos e vocalizações. Embora a mãe estivesse no ambiente, a participante interagiu praticamente sozinha com a pesquisadora. Em seu discurso, demonstrou satisfação quanto ao uso do álbum comunicativo. Disse que utiliza com maior freqüência no ambiente domiciliar e ainda acrescentou que gostaria que mais alguns símbolos fossem incluídos. Para ela, não há dificuldade em comunicar nada que deseja. A seguir apresentamos os principais aspectos desta entrevista:

Pesquisadora: *com quem você mais gosta de conversar?*

Francine: *“vovó, Dito, bisa e mamãe”* (Dito é o companheiro da avó de Francine)

Pesquisadora: *com quem você gosta de conversar na escola?*

Francine: *“Tia Rô, Felipe, Amanda”* (Professora e colegas de classe)

Pesquisadora: outra pessoa, que não seja da sua família, que você gosta de conversar, tem alguém?

Francine: “*não*”

Pesquisadora: com quem você não gosta de conversar?

Francine: “*papai*”

Pesquisadora: você já conversou com algum estranho?

Francine: “*não sei*”

Pesquisadora: quem mais te compreende?

Francine: “*bisavó*”

Pesquisadora: sobre o que você mais gosta de conversar?

Francine: “*de tudo*”

Pesquisadora: tem algum assunto que você não gosta de falar?

Francine: “*não tem*”

Pesquisadora: sobre o que é mais difícil se comunicar?

Francine: “*de tudo, não sei*”

Pesquisadora: você gosta de conversar com várias pessoas ou apenas com uma de cada vez?

Francine: “*com uma*”

Pesquisadora: o que você acha da pasta de comunicação que você usa?

Francine: “*uma delícia*”

Pesquisadora: você acha que falta colocar alguma coisa ai na sua pasta?

Francine: “*não*”

Pesquisadora: mas e os amigos da escola? Tem ai na pasta?

Francine: “*não. Desenhar amigos da escola*”

#### **4.1.4. Análise das Entrevistas dirigidas à mãe, professora e Francine**

A mãe de Francine traz em seu discurso a indignação com o poder público, por meio das declarações que faz sobre as dificuldades encontradas no ambiente escolar quando do ingresso de sua filha. Aponta aspectos importantes para o sucesso do processo inclusivo, como adaptação de material pedagógico e capacitação de profissionais (principalmente aqueles que lidam diretamente com os alunos).

Reconhece em Francine as habilidades pedagógicas que a criança tem e vê tais habilidades serem subestimadas pelo sistema educacional. Em seu discurso deixa transparecer que o sistema de comunicação alternativa é utilizado em segunda instância, quando não é possível compreender a filha por meio de gestos e vocalizações compartilhadas. Assume acompanhar a filha em quase todas as atividades e quando não a faz, são nesses momentos que o álbum de comunicação geralmente é realmente utilizado.

A professora de Francine traz em seu discurso alguns problemas enfrentados no âmbito escolar referente à adaptação de material e dificuldade de diálogo com coordenadores pedagógicos. Também admite que em alguns momentos sente-se sem saber como agir com a criança e que perde oportunidades de trabalhar atividades pedagógicas, pois não sabe como adaptá-las. Tem algumas ideias de organização do ambiente de sala de aula em relação à comunicação de Francine, mas aquém daquilo que a criança realmente precisa. Mostra-se receptiva para ser capacitada a atuar de maneira mais efetiva com alunos que tenham necessidades educacionais especiais. Acredita no potencial de Francine e nos benefícios do uso do recurso alternativo de comunicação para o processo de ensino-aprendizagem.

Francine relata em seu discurso comunicar-se principalmente com familiares. No ambiente escolar, sua interação ocorre com a professora e dois colegas de classe. Embora seu álbum não tenha muitos símbolos, a criança diz não sentir falta de nenhuma figura, contudo, quando questionada sobre a falta de símbolos representativos de seus amigos da escola, ela comunica que de fato, estes símbolos poderiam ser incluídos em seu álbum. Suas respostas são curtas, compostas de um ou dois símbolos no máximo. Gestos são usados como complemento durante a interação. A criança utiliza expressões do seu cotidiano, como por exemplo, “uma delícia” quando questionada sobre sua impressão a respeito do álbum de comunicação que utiliza.

#### **4.2. Checklists 1 – Lar/Casa e Checklists 2 – Pré-escola ou escola**

Os dados aqui apresentados foram coletados por meio de aplicação de checklists dirigidos à mãe (checklist 1 – lar/casa) e professora (checklist 2 – pré-escola ou escola) de Francine. As perguntas versavam sobre situações do cotidiano familiar e escolar em que a criança necessitava estabelecer algum tipo de comunicação com outros interlocutores. Para cada uma das situações apresentadas, três momentos eram pesquisados. Assim, ao se indagar sobre a reação da criança quando acordada pela manhã, a pesquisadora queria saber a qualidade da comunicação nesta situação, o uso do recurso alternativo de comunicação e as mudanças comunicativas ocorridas após a inserção do recurso alternativo de comunicação nesta determinada situação. Para cada uma das 38 condutas analisadas era atribuído o seguinte score:

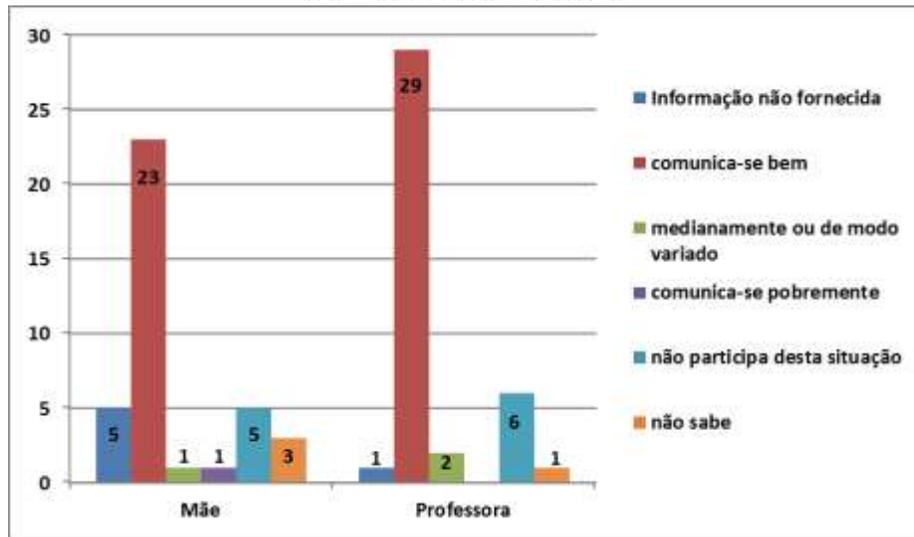
Para a qualidade da comunicação: 0.informação não fornecida; 1.comunica-se bem; 2.medianamente ou de modo variado; 3.comunica-se pobremente; 4.não participa desta situação; 9.não sabe.

Para o uso da comunicação: 0.informação não fornecida; 1.mensalmente ou menos frequente que isso; 2.semanalmente; 3.diariamente; 4.mais do que três vezes por dia; 5.não possui recurso de comunicação alternativa disponível; 6.não participa desta situação; 9.não sabe.

Para a mudança na comunicação: 0.informação não fornecida; 1.melhor do que antes; 2.como antes; 3.pior do que antes; 4. não possui recurso de comunicação alternativa disponível; 5.não participa desta situação; 9.não sabe.

No gráfico a seguir, é feita a análise da qualidade, uso e mudança na comunicação.

**Gráfico 1 - Frequência dos scores de acordo com a qualidade da comunicação de Francine na perspectiva de sua Mãe e de sua Professora.**

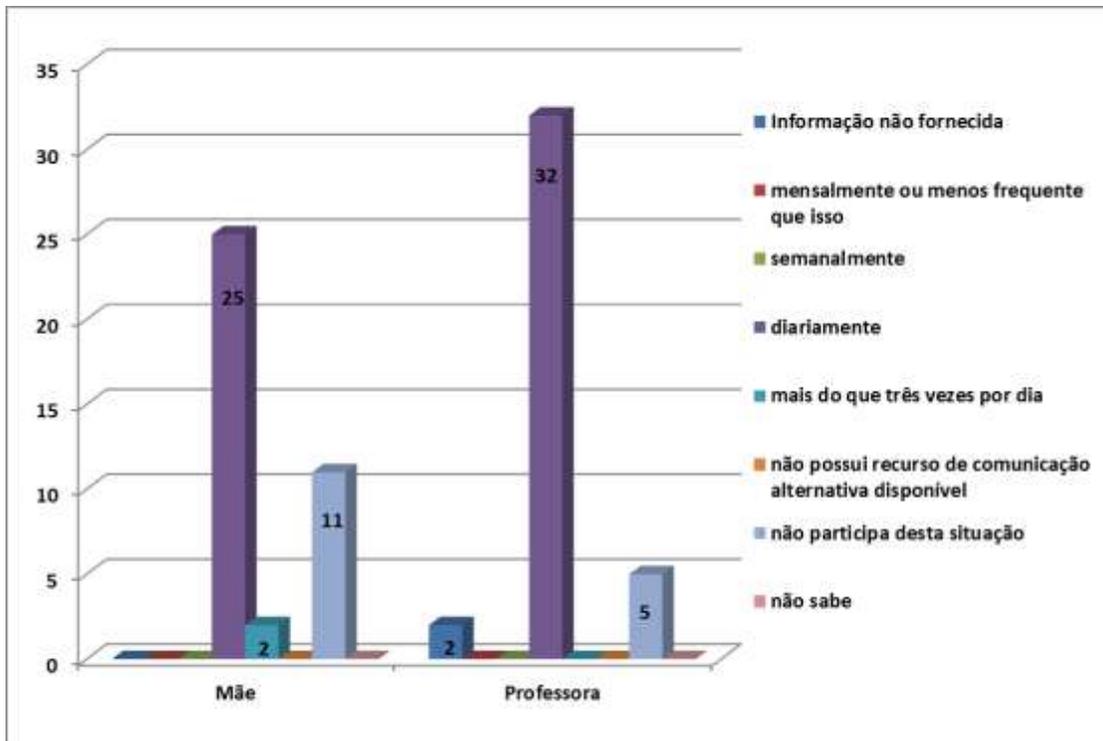


**Fonte:** a autora

Ao analisarmos o Gráfico 1, é possível observar que quanto à qualidade da comunicação na perspectiva da mãe de Francine, das trinta e oito situações apresentadas, vinte e três a criança comunica-se bem. Sendo assim, em situações como refeições, no ônibus/carro, assistindo TV, quando há visitas em casa, ao chegar da escola, a criança é capaz de comunicar os fatos ocorridos aos familiares presentes no ambiente. A mãe não forneceu informações sobre cinco situações: comunicação de Francine durante brincadeira com outra criança ou grupo de crianças, durante brincadeira com adulto ou grupo de adultos ou outras formas de brincadeira. Também relatou não saber qual a qualidade da comunicação da criança quando esta se veste ou despe, quando está lendo ou contando histórias. Situações, as quais a qualidade da comunicação da criança é vista como mediana/de modo variado ou pobre foram descritas em apenas uma situação cada, quando está conversando com amigos e assistindo a esportes respectivamente. Todas as trinta e oito situações apresentadas foram relacionadas ao cotidiano familiar da criança.

Quanto a qualidade da comunicação na perspectiva da professora de Francine, das trinta e oito situações elencadas, vinte e nove tiveram como resposta o score 1, ou seja, situações como lições realizadas em sala e aula, atividades de vida prática (ir ao banheiro, lavar-se), durante treino físico, Francine comunica-se de maneira satisfatória na perspectiva da professora. Situações como atividades em círculo, cinema, videogame, leitura não fazem parte da rotina da criança no ambiente escolar segundo a professora. Quando usa o computador ou quando conversa com os amigos, a criança comunica-se de forma variada, alternando entre momentos de êxito e de não êxito na comunicação. Nas situações de frequentar um restaurante durante excursões promovidas pela escola e contar histórias, a professora não forneceu a informação e não sabe dizer sobre tal situação, respectivamente. O score 3, referente à comunicação pobre, não foi assinalado nenhuma vez o que indica que embora ocorram dificuldades no ambiente escolar, a comunicação sempre ocorre de maneira satisfatória.

**Gráfico 2 – Frequência dos *scores* de acordo com o uso da comunicação de Francine na perspectiva de sua Mãe e de sua Professora.**



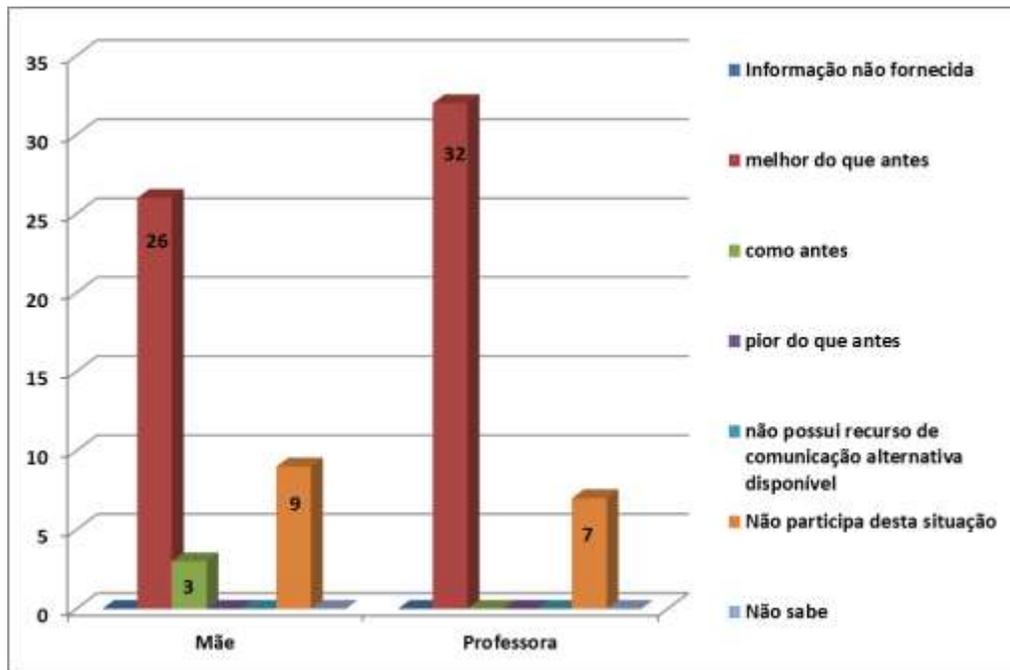
Fonte: a autora

Quanto ao uso da comunicação na perspectiva da mãe de Francine, das trinta e oito situações apresentadas em vinte e cinco a mãe referiu que a criança utiliza o recurso alternativo de comunicação diariamente. Assim, em diversos ambientes da casa, durante a brincadeira com crianças ou adultos, ao chegar da escola, quando está conversando com amigos, a criança tende a sempre utilizar o recurso de

comunicação alternativa para estabelecer interação com os diversos interlocutores. Em 11 situações, a mãe relatou que a criança não utiliza o recurso de comunicação, quando é colocada para dormir, quando está no banheiro, durante treinamento físico, quando está no computador ou lendo. Em situações de atividades lúdicas ou enquanto faz a tarefa de casa, a mãe relata que a participante alvo 1 utiliza o recurso mais do que três vezes por dia.

Quanto ao uso da comunicação na perspectiva da professora de Francine, das trinta e oito situações, vinte e cinco foram descritas como passíveis do uso do recurso comunicativo. Assim, durante treinamento físico, refeições, enquanto realiza tarefa, brinca com grupo de crianças ou utiliza o computador, Francine faz uso do recurso de comunicação para promover sua interação com os demais interlocutores. Situações como ir ao cinema, jogar videogame ou ler não fazem parte das atividades normalmente realizadas em ambiente escolar segundo a professora e compõem o quadro de 11 situações que foram pontuadas no score 6: não participa desta situação.

**Gráfico 3 – Frequência dos scores de acordo com a mudança na comunicação de Francine na perspectiva de sua Mãe e de sua Professora.**



**Fonte:** a autora

Quanto à mudança na comunicação na perspectiva da mãe de Francine, observa-se que das trinta e oito situações, vinte e seis a comunicação da criança tornou-se melhor após a introdução do recurso de comunicação. Assim situações como ir ao restaurante, transitar entre os diferentes ambientes da casa, realizar as tarefas da escola, brincar com outras crianças ou receber visitas em casa foram facilitadas a

partir do uso do recurso de comunicação alternativa. Contudo, foram relatadas nove situações as quais Francine não utiliza o recurso de comunicação, quando está no computador ou lendo, quando assiste TV ou no cinema. Nas situações de banho, brincadeira com criança ou grupo (sem supervisão de adulto), a mãe relata não terem ocorrido mudanças significativas na comunicação da criança após a introdução do recurso. Os scores 0, 3, 4 e 9 não foram assinalados o que, de maneira geral, corrobora a afirmativa de que houve melhora da comunicação da criança após introdução do recurso alternativo de comunicação.

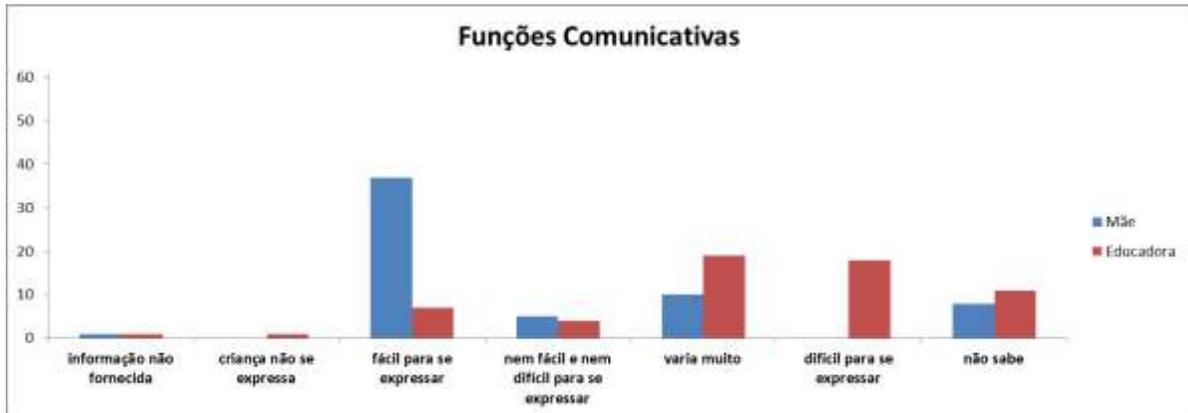
Quanto à mudança na comunicação na perspectiva da professora de Francine, das trinta e oito situações, vinte e seis a comunicação da criança tornou-se melhor após introdução do recurso alternativo de comunicação. Atividades como realizar lições em sala de aula, quando está no banheiro, contando histórias, interagindo com outras crianças foram facilitadas pelo uso do recurso. Outras nove situações foram relacionadas como não ocorridas no cotidiano escolar da criança, tais como atividades em círculo, cinema, atividades no computador, leituras.

É importante destacar que neste primeiro momento, em que foram verificadas características da qualidade e uso da comunicação alternativa e mudança nas habilidades comunicativas após a inserção do recurso de comunicação, não foram identificados divergências de opiniões entre mãe e professora de Francine.

#### **4.3. Checklist 3 – Funções Comunicativas**

O Checklist 3 refere-se as funções comunicativas que Francine possui durante diversas situações na perspectiva da mãe e da professora. Ao todo são sessenta e uma situações sobre a capacidade de expressar desejos e sentimentos, realizar solicitações, interagir com outras pessoas de maneira geral. Para cada uma das funções analisadas era atribuído o seguinte score: 0.informação não fornecida, 1.a criança não se expressa, 2.é fácil para a criança se expressar, 3.não é fácil nem difícil para a criança se expressar, 4.varia muito, 5.é difícil para a criança se expressar, 9.não sabe. A seguir são apresentados os dados após a aplicação do referido checklist:

**Gráfico 4 - Comparação entre respostas da mãe e educadora de Francine referente às funções comunicativas investigadas no Checklist 3**



No Gráfico 4, é possível verificar que em trinta e sete das sessenta e uma situações apresentadas, a mãe da participante alvo relatou que sua filha não encontra dificuldades em se expressar. Segunda a mãe, mudar de assunto, negar alguma coisa ou mesmo expressar que algo está errado não constituem dificuldades. Para a professora, são apenas sete as situações em que a criança se expressa sem dificuldades: negar algo, expressar que está gostando de algo, expressar tristeza ou alegria. Para comunicar tais situações, além da utilização dos recursos de comunicação alternativa, a criança lançava mão de gesto, expressões faciais e algumas vocalizações, corroborando com a perspectiva de Nunes (2000), que afirma ser a Comunicação Alternativa um conjunto de ações que tem por objetivo único a interação.

A professora de Francine relatou que a capacidade da criança em se expressar varia muito conforme o momento. Assim, situações como expressar fome ou sede, que algo está errado, corrigir mal entendidos são algumas das dezenove situações que a entrevistada relatou que a criança ora se expressa bem ora não. Para a mãe, são dez as situações que a criança apresenta variação na capacidade de se comunicar. Na avaliação da professora, dezoito situações foram citadas como sendo difícil para a criança se expressar: conseguir atenção dos outros, pedir para alguém pegar algo, expressar algo que não quer realizar. Para a mãe, não existem situações onde a criança encontra dificuldades para se expressar. Tais situações podem ser caracterizadas como interações ocorridas em contexto aberto, ou seja, um dos interlocutores não domina o assunto que será abordado.

Ainda segundo a mãe de Francine, as situações de solicitar algo a uma pessoa, expressar que algo está errado, corrigir mal entendidos das pessoas foram classificadas como corriqueiras para a criança, não sendo nem fácil e nem difícil de serem executadas, constituindo o score 3. Para a professora, este mesmo score foi assinalado nas situações em que a criança precisava comentar algo, contar história por meio de livro com figuras, contar alguma coisa enquanto participa de um jogo.

Algumas situações como nomear objetos, utilizar sentenças e comunicar novas palavras usando sinais gráficos, são exemplos dos quais a mãe relatou não ter vivenciado e, portanto difícil de opinar, totalizando oito respostas assinaladas; a educadora assinalou onze situações, das quais apenas em três concorda com a mãe: quando a criança conta piadas, ao relatar mensagens, ao fazer piada com os outros.

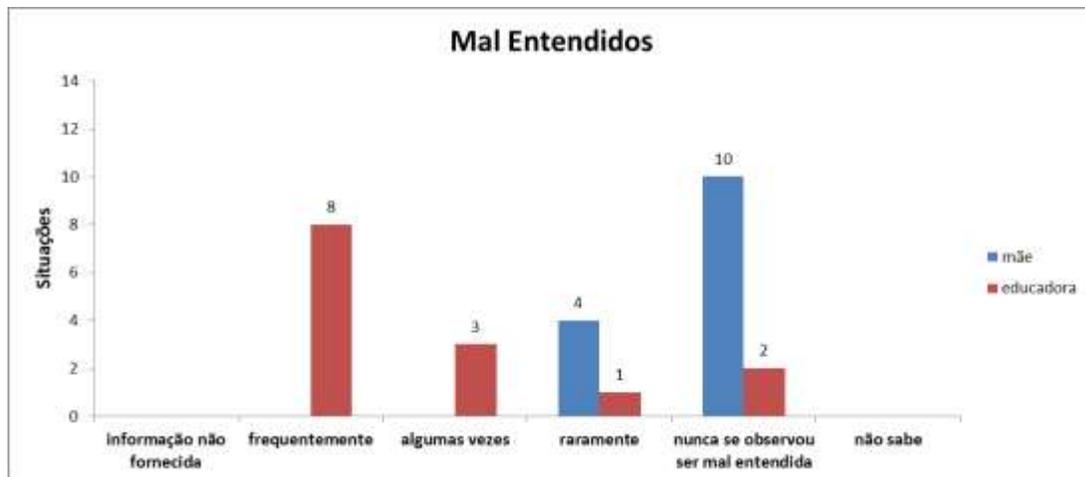
Para o score 0, apenas uma situação foi assinalada por ambas as entrevistadas: comunicar-se com outros que usam comunicação alternativa e acompanhar uma conversa entre outros, professora e mãe respectivamente. Para o score 1, apenas a professora assinalou a situação de cumprimentar outras pessoas como um momento em que a criança não se expressa.

#### 4.4. Checklist 4 – Mal Entendidos

O Checklist 4 refere-se às situações de mal-entendidos ocorridos na comunicação de Francine na perspectiva da mãe e da professora. Ao todo são apresentadas quatorze situações referentes à conduta da criança frente a momentos em que comete um engano durante uma situação interativa. As possíveis condutas elencadas referem-se a tentar se fazer compreender, por meio da repetição daquilo que se quis comunicar, mudança de tópico, solicitação de auxílio de terceiros, expressão de sentimentos de insatisfação.

Para cada uma das condutas analisadas foi atribuído o seguinte *score*: 0.informação não fornecida, 1.frequentemente, 2.algumas vezes, 3.raramente, 4.nunca se observou a criança ser mal entendida, 9.não sabe. A seguir são apresentados os dados após a aplicação do referido *checklist*:

**Gráfico 5. Comparação entre respostas da mãe e educadora de Francine referente às situações de mal-entendidos elencadas no Checklist 4**



No Gráfico5, verifica-se que em dez das quatorze condutas elencadas a mãe de Francine relatou não ter presenciado a filha em situações de mal-entendidos. Para a professora, as situações em que a criança repete algo que tentou dizer usando mais ou menos pictogramas foram as únicas em que nunca se observou a criança ser mal entendida.

A professora elencou oito situações de mal entendidos nas quais frequentemente a criança solicita ajuda de outra pessoa para interpretação do que foi comunicado, termina a conversação, fica brava, irritada ou triste. Ainda na perspectiva da entrevistada, três das situações elencadas foram apontadas como ocorridas algumas vezes: repetição com redução ou expansão de pictogramas e tornar-se mais envolvido para se fazer compreender.

O score 3, referente à ocorrência de determinada situação ser rara, a mãe de Francine classificou quatro situações: repetição com redução (apresentação apenas de pictogramas mais importantes), ficar bravo, irritado ou triste. Para a professora, reformular uma expressão por outros meios é a situação que ocorre mais raramente no ambiente escolar.

Os scores 0 e 9 não foram assinalados por nenhuma das duas entrevistadas em nenhuma das quatorze situações elencadas.

#### 4.5. Escala de Avaliação – Comunicação (mãe e professora)

Nesta categoria o objetivo foi avaliar os processos comunicativos de Francine nas seguintes situações: quando comparada a seus pares, compreensão de situações comunicativas, habilidade para solucionar problemas, a compreensão da comunicação de Francine por outras pessoas e o uso da comunicação alternativa pela criança.

No quadro a seguir são apresentados os dados referentes à aplicação da escala dirigida à mãe e professora de Francine.

**Quadro 2. Análise dos enunciados da Escala de Avaliação referente à comunicação de Francine na perspectiva da Mãe e Professora**

Itens Avaliados	Score - Mãe	Score - Professora
Compreensão comparada com pares	Um pouco acima	Um pouco abaixo
Frequência da comunicação	Frequentemente	Comunica-se raramente
Uso da fala pela criança	Não fala	Não fala
Uso da CA pela criança	Frequentemente	Usa CA raramente
Compreensão da fala da criança (sic entrevistado)	Compreende tudo	Não compreende
Compreensão do pai em relação à fala da criança (sic entrevistado)	Não sabe	Não sabe
Compreensão dos irmãos em relação à fala da criança (sic entrevistado)	Não sabe	Não sabe
Compreensão da fala da criança por outras pessoas (sic entrevistado)	Compreende tudo	Não compreende
Compreensão da comunicação total da criança (sic entrevistado)	Compreende tudo	Não compreende
Compreensão da comunicação total da criança pelo pai (sic entrevistado)	Compreende tudo	Não sabe
Compreensão da comunicação total da criança pelos irmãos (sic entrevistado)	Não sabe	Não sabe
Compreensão da comunicação total da criança por outras pessoas (sic entrevistado)	Compreende tudo	Não compreende
Habilidade da criança em solucionar problemas quando comparado a seus pares	Um pouco acima	Muito abaixo
Habilidade da criança em solucionar problemas comunicativos quando comparado a seus pares	Um pouco acima	Muito abaixo

Fonte: a autora

O quadro 2, apresenta a percepção da mãe e professora de Francine sobre as habilidades comunicativas da criança e de seus pares. Na perspectiva da mãe de Francine, a criança apresenta compreensão um pouco acima das demais crianças da mesma faixa etária. Comunica-se frequentemente, fazendo uso do recurso de comunicação alternativa frequentemente. A mãe relata ainda não enfrentar dificuldades para compreender o que Francine deseja comunicar; não soube dizer se o pai apresenta dificuldades neste aspecto. Tanto ela, quanto o pai e outras pessoas do convívio social da criança são capazes de compreender a comunicação total de Francine. Na solução de problemas, sejam eles comunicativos ou não, a mãe diz que a filha possui habilidade um pouco acima quando comparada com seus pares.

Na percepção da professora de Francine, a criança tem a capacidade de compreensão um pouco abaixo quando compara a seus pares. Comunica-se raramente, não utiliza comunicação verbal e raramente faz uso de seu álbum de comunicação. A professora diz não compreender a fala da criança e nem sua comunicação total, assim como acredita que outras pessoas também não a compreendam. Quanto às habilidades em solucionar problemas, sejam eles comunicativos ou não, a professora acredita que Francine possui habilidade muito abaixo de seus pares.

Ao compararmos os dados obtidos a partir da aplicação da escala de avaliação à mãe e professora é possível identificar significativas diferenças de percepção quanto às habilidades comunicativas de Francine. Enquanto a mãe da criança relata um bom desempenho da filha na maioria das situações interativas, a professora apresenta um relato contrário, destacando uma dificuldade considerável de Francine nas situações elencadas na escala de avaliação.

#### **4.6. Escala de Avaliação - Educação (a) (mãe e professora)**

Nesta categoria o objetivo foi avaliar os processos educacionais quanto ao ensino-aprendizagem da linguagem, comunicação e mais especificamente da comunicação alternativa de Francine. O entrevistado ainda deveria assinalar qual a sua atuação nos diferentes processos, além de opinar sobre a qualidade da intervenção, o papel dos educadores e qualidade da educação especial.

O quadro a seguir apresenta os dados coletados a partir de entrevista realizada com a mãe e a professora de Francine.

**Quadro 3. Análise dos enunciados da Escala de Avaliação referente a educação de Francine na perspectiva da mãe e da professora.**

<b>Itens Avaliados</b>	<b>Score - Mãe</b>	<b>Score - Professora</b>
<b>Qualidade do processo de intervenção</b>	Melhor do que esperado	Como era esperado
<b>Qualidade da educação especial da criança</b>	Não está ocorrendo	Como era esperado
<b>Qualidade da intervenção em linguagem e comunicação</b>	Um pouco pior do que esperado	Um pouco melhor do que esperado
<b>Qualidade da intervenção em linguagem e comunicação comparada à intervenção geral</b>	Um pouco pior do que esperado	Um pouco melhor do que esperado
<b>Papel dos pais no desenvolvimento da linguagem e comunicação da criança</b>	Muito importante	Muito importante
<b>Papel dos professores no desenvolvimento da comunicação e linguagem da criança</b>	Muito importante	Um pouco melhor do que esperado
<b>Papel dos pais no desenvolvimento da linguagem alternativa da criança</b>	Não sabe	Muito importante
<b>Papel dos professores no desenvolvimento da linguagem alternativa da criança</b>	Muito importante	Muito importante

Fonte: a autora

O Quadro 3 apresenta os dados coletados a partir da perspectiva da mãe e professora de Francine sobre todo o processo educacional ao qual a criança vem sendo submetida. Para a mãe de Francine, a qualidade do processo educacional superou suas expectativas, contudo as intervenções específicas com linguagem e comunicação não condizem com o esperado.

A mãe da criança acredita que exerça papel fundamental no desenvolvimento das habilidades de linguagem, comunicação de sua filha mas, não soube definir qual seria o seu papel no desenvolvimento linguagem alternativa da criança. Acredita ainda, que os educadores são fundamentais no processo de desenvolvimento da linguagem e da comunicação, incluindo a comunicação alternativa.

Para a professora de Francine, a qualidade da intervenção para com a criança tem sido como era esperado, assim como àquela direcionada para a educação especial. A intervenção específica em linguagem, comunicação e comunicação alternativa tem sido acima das expectativas.

A atuação dos pais durante todo este processo de desenvolvimento é fundamental e ainda é maior do que o papel exercido pelos educadores. Já no desenvolvimento da comunicação alternativa, tanto a família quanto o educador são muito importantes sob o ponto de vista da professora entrevistada. Ainda esta profissional destaca que os pais da criança têm exercido papel fundamental em relação à linguagem alternativa, superando inclusive as expectativas da entrevistada.

Ao compararmos as respostas de ambas as entrevistadas é possível verificar divergências quanto a qualidade da intervenção em linguagem e comunicação que vem sendo oferecida à criança. A mãe de Francine relatou que tal intervenção não condiz com suas expectativas, contudo, para a professora, a intervenção realizada tem sido ainda melhor do que ela esperava. Ainda é importante destacar que embora a mãe da criança acredite ser importante a atuação da professora no processo de desenvolvimento da linguagem alternativa de sua filha, não soube relatar qual o seu papel nesse processo; já a professora

considera fundamental tanto a sua própria participação nesse processo, quanto a atuação da mãe de Francine.

#### 4.7. Escala de Avaliação – Educação (b) (mãe e professora)

Esta escala de avaliação teve por finalidade caracterizar a participação do entrevistado no processo de ensino-aprendizagem, relação entre pais e educadores, opinião quanto a adaptação do ambiente de comunicação de Francine e a educação de todos os envolvidos no processo (funcionários da escola e colegas de classe).

A seguir apresentamos o quadro referente aos dados coletados em entrevista com a mãe e professora de Francine.

**Quadro 4. Análise dos enunciados da Escala de Avaliação referente a educação de Francine na perspectiva da mãe e professora.**

Itens Avaliados	Score - Mãe	Score - Professora
Participação dos pais no planejamento da intervenção em CA	Muito maior do que desejava	Como era desejada
Colaboração entre você e professores/pais em relação à educação geral da criança	Muito boa	Pouca
Colaboração entre você e professores/pais em relação à CA da criança	Muito boa	Pouca
Educação geral dos pais para com a criança tem sido	Muito boa	Muito boa
Educação dos pais para com a criança em relação À CA tem sido	Muito boa	Muito boa
Adaptação do ambiente de comunicação da criança tem sido	Muito boa	Muito pouca
Educação de pessoas que não trabalham diretamente com a criança (escola) quanto à forma de comunicação da criança	Muito boa	Ausente
Educação dos pares (escola) em relação à forma de comunicação da criança tem sido	Muito boa	Muito pouca

Fonte: a autora

No Quadro 4, observamos os relatos da mãe e professora de Francine referente a alguns aspectos da educação da criança. A mãe da criança afirma que sua participação no planejamento da intervenção em comunicação alternativa de sua filha tem sido maior do que esperava. A relação de colaboração entre ela e a professora da criança no que tange a comunicação em geral e comunicação alternativa tem sido muito boa.

A educação geral e específica em comunicação alternativa que a mãe tem recebido foi relatada como muito boa pela entrevistada. Além disso, a adaptação do ambiente, educação daqueles que não atuam diretamente com a criança e dos pares na relação com a comunicação usada por Francine tem sido satisfatória.

Para a educadora entrevistada a resposta as mesmas perguntas tiveram variações significativas. Para ela a participação familiar no planejamento da intervenção em comunicação alternativa tem atendido as expectativas. No entanto, a colaboração entre pais e professores em relação a educação em geral e aquela específica para a comunicação alternativa tem deixado à desejar. A educação dos pais em geral e

também aquela mais direcionada para a comunicação alternativa tem sido muito boa na perspectiva da educadora.

Assim, ao compararmos os relatos das entrevistadas é possível perceber que a professora possui uma visão mais crítica de todo o processo, caracterizando a situação de forma mais condizente com o que de fato ocorre. Fato esse evidenciado quando a professora relata que existe pouca colaboração entre ela e pais da criança no que tange a comunicação alternativa. Outro aspecto marcante diz respeito as características do ambiente escolar. Embora a mãe de Francine seja participativa neste contexto, ela não descreve dificuldades quanto a adaptação do ambiente de comunicação e nem em relação a interação entre funcionários da escola e pares da criança. Neste aspecto, a professora aponta a inexistência de educação sobre comunicação alternativa dirigida aos funcionários da escola e pares da criança.

#### **4.8. Provas de Compreensão**

O objetivo das Provas de compreensão era avaliar o perfil comunicativo das participantes, considerando as mensagens produzidas a partir dos recursos comunicativos por elas utilizados. Além disso, por meio da aplicação de tais provas foi possível comparar o desempenho de Francine com o desempenho de Tânia. Durante toda a aplicação das provas, a pesquisadora não apresentava qualquer tipo de ajuda verbal, exceto nas tarefas de treino, aplicadas antes do início da prova e que tinham por finalidade exemplificar para a participante como esta deveria proceder e por vezes sanar quaisquer dúvidas que pudessem surgir.

Como recurso comunicativo, Francine utilizou sua prancha de comunicação alternativa, contendo símbolos pictográficos do *PCS (Picture Communication Symbols)*. Tânia utilizou a comunicação verbal para realizar as atividades.

Os símbolos gráficos deveriam ser “lidos” independentemente pela participante e nenhuma das palavras deveria ser falada em voz alta ou apontada pelo pesquisador. Somente nas tarefas de treino a participante foi informada se a resposta estava correta. Todas as respostas foram reconhecidas de forma positiva e a participante foi elogiada pelo esforço e engajamento.

Ao todo foram apresentadas seis provas com níveis de complexidade crescente, a saber:

- Prova de compreensão 1: um símbolo gráfico e quatro figuras;
- Prova de compreensão 2: uma sentença gráfica e quatro figuras;
- Prova de compreensão 3: uma figura e quatro sentenças;
- Prova de compreensão 4: um vídeo e quatro sentenças;
- Prova de compreensão 5: melhor ordenação de sentenças;
- Prova de compreensão 6: interpretação de história.

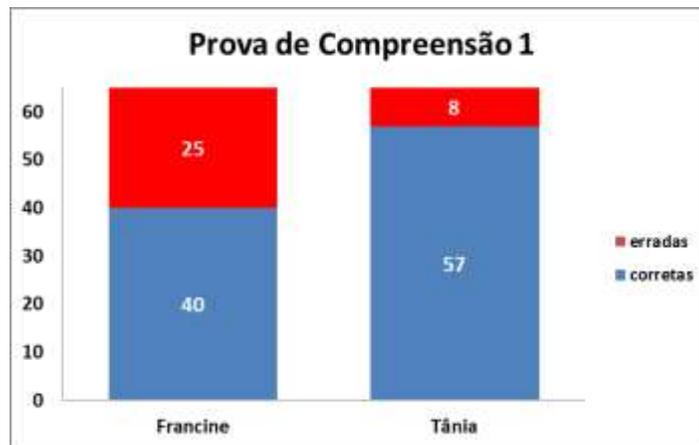
A seguir cada uma das provas será apresentada:

#### 4.8.1. Prova de Compreensão 1: Um símbolo gráfico e quatro figuras

O objetivo desta tarefa foi avaliar a habilidade da participante em reconhecer e discriminar dentre quatro gravuras apresentadas àquela que melhor representava um símbolo pictográfico localizado no topo da prancha.

Foram apresentadas para cada uma das Participantes da pesquisa, Francine e Tânia, sessenta e cinco pranchas contendo cada uma delas um símbolo gráfico (com seu nome logo acima da figura) no topo da página e quatro gravuras abaixo (sem nomenclatura), desenhadas à mão; as duas primeiras pranchas foram usadas para treinamento da atividade. A participante deveria escolher apenas um dos quatro desenhos que melhor representasse a figura (símbolo) apresentada no topo da prancha. Para responder a tarefa, tanto Francine como Tânia utilizaram o gesto de apontar. A seguir são apresentados os resultados referentes ao desempenho de ambas:

**Gráfico 6 - Comparação dos dados obtidos na Tarefa de Compreensão – Um símbolo gráfico e quatro figuras realizada por Francine e Tânia.**



**Fonte:** a autora

No Gráfico 6, verificamos que das sessenta e cinco pranchas apresentadas, Francine obteve êxito em quarenta, sendo que o total de respostas corretas de Tânia foi de cinquenta e sete pranchas. Embora Francine tenha obtido um desempenho inferior ao de Tânia, o fato desta possuir comunicação oral e ser alfabetizada, fato este que facilitava suas escolhas, pois os símbolos vinham acrescidos de nome, não impediu que ela também cometesse alguns erros na execução da tarefa.

A seguir apresentaremos uma tabela com a análise qualitativa do desempenho das Participantes, Francine e Tânia na prova de compreensão 1. É possível observar o símbolo gráfico contido em cada uma das sessenta e cinco pranchas apresentadas e a resposta de Francine e de Tânia marcadas em vermelho, para as respostas erradas e azul, para as corretas. Para as respostas incorretas optou-se por apresentar a descrição dos desenhos escolhidos como respostas.

**Quadro 5 - Apresentação qualitativa dos dados obtidos a partir da Prova de Compreensão 1 dirigida às Francine e Tânia.**

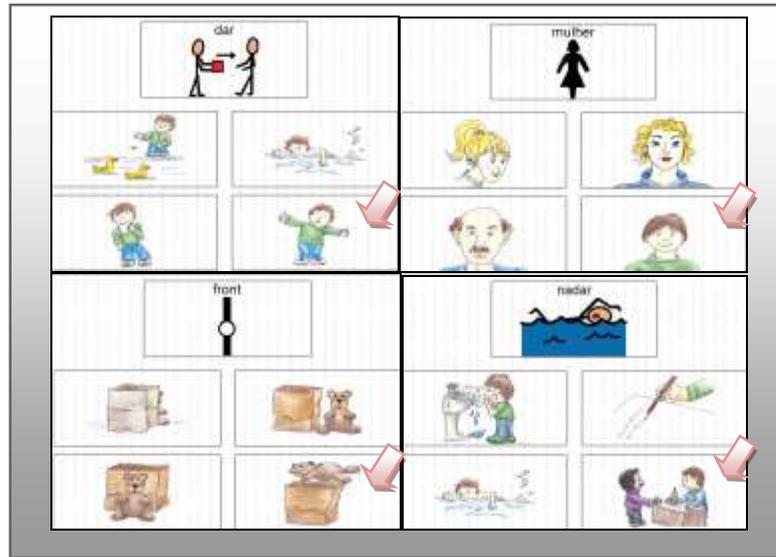
Pranchas	Símbolos	Francine	Tânia
Treinamento 1	TELEFONE		
Treinamento 2	CAIR		
1	BOLO		
2	CAMA		
3	DAR	cantar	comer
4	DENTRO		
5	ATRÁS		em cima
6	PEGAR		
7	CAIXA		
8	COPO		
9	DORMIR		soprar
10	EM BAIXO	em cima	
11	IR		
12	ESCALAR		
13	MENINA		
14	PÃO		
15	COMER	cortar	
16	BONÉ		
17	MENINO	urso	menina
18	MAÇÃ		
19	MULHER	menino	menina
20	JANELA	telhado	
21	PEQUENO	grande	grande quebrado e pequeno inteiro
22	BOLA		
23	PINTAR	escrever	
24	LIMPO	sujo	
25	NA FRENTE	em cima	
26	PUXAR		
27	AZUL		
28	TRISTE		
29	BRAVO	chorando	
30	GRANDE		
31	LIVRO		
32	TIGELA		
33	COMPRAR	lavar	
34	PENTEAR		
35	BISCOITO	pão	
36	GATO	cachorro	
37	CADEIRA	caixa	
38	CHORAR		
39	CACHORRO		
40	BONECA		
41	BEBER	blusa	
42	PRESENTE		
43	AVÓ		
44	CABELO		
45	SORVETE		
46	BEIJAR		
47	MOSTRAR		
48	HOMEM	mulher	menino
49	BRINCAR		
50	POR	mostrar	
51	PEQUENO		
52	RIR	menino sentado sorrindo	
53	SENTAR	menino com mão no bolso	
54	TOMAR BANHO		
55	AGASALHO		
56	NADAR	comprar	
57	MESA		
58	PROFESSORA	caderno	
59	QUERER	passar manteiga no pão	
60	LAVAR	nadar	
61	ESCREVER		
62	CANSADO		surpreso
63	GRANDE	vaca	

**Fonte:** a autora

Na análise dos dados do quadro 5, é possível fazer as seguintes considerações: dos vinte e cinco erros cometidos por Francine, vinte foram devido à escolha de desenhos que não tinham qualquer semelhança com o símbolo ao qual deveriam ser associadas. É válido ressaltar que a localização dos desenhos na prancha exerceu certa influência nestas respostas. Em quatorze pranchas, a criança apontou os desenhos localizados na posição de número quatro, ou seja, no canto direito inferior. Na figura nove,

apresentamos as pranchas de número três, dezenove, vinte e cinco e cinquenta e seis para exemplificar as situações em que Francine apontou o desenho localizado na posição quatro das pranchas.

**Figura 9 – Prova de Compreensão 1: um símbolo gráfico e quatro figuras (no sentido horário: prancha 3, 19, 25 e 56).**



**Fonte:** Roll Talk®

Assim, é possível pensar em uma tendência no ato de apontar para figuras localizadas na posição quatro, uma vez que era fisicamente mais fácil para Francine, com paralisia cerebral, organizar-se motoramente para escolher desenhos localizados neste espaço. Outra hipótese seria o fato da criança estar desatenta para a execução das provas, o que dificultaria uma análise mais detalhada das escolhas que fazia. Ainda considerando este conjunto de vinte pranchas, outras três continham símbolos de baixa iconicidade, ou seja, não representava de maneira tão exata o objeto/desejo/sentimento ao qual se propunham (prancha 50 – PÔR; prancha 53 – SENTAR; prancha 59 – QUERER), sendo que isso possivelmente dificultou que a criança, dentre os quatro desenhos apresentados, escolhesse aquele que melhor representava o símbolo no topo da prancha.

**Figura 10 – Prova de Compreensão 1: um símbolo gráfico e quatro figuras (símbolos apresentados no topo das pranchas 50, 53 e 59, respectivamente).**



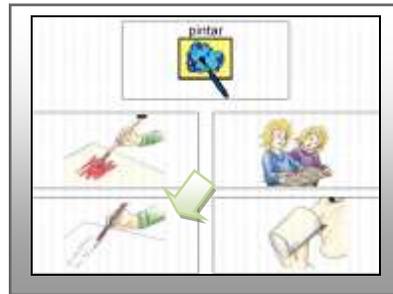
Para Francine, a escolha de desenhos sem qualquer semelhança com o símbolo que deveriam representar ocorreu para três das nove pranchas que respondeu incorretamente (prancha três – DAR;

prancha cinco – ATRÁS; prancha nove – DORMIR), sendo que os símbolos das pranchas três e cinco apresentavam baixa iconicidade. Assim, é possível afirmar que o tipo de erro causado pela escolha de desenhos sem qualquer semelhança com o símbolo, foi peculiar para cada uma das participantes. Enquanto para Francine as escolhas foram feitas em sua maioria pela posição dos desenhos na prancha, para Tânia as escolhas foram feitas após a análise de todos os desenhos da prancha e a escolha por aquele que, no seu entendimento, poderia representar melhor o símbolo.

Nas pranchas em que os desenhos escolhidos tinham alguma semelhança com o símbolo, mas que não constituíam uma resposta correta, ambas as crianças obtiveram quantidade semelhante de erros, sendo Francine três pranchas e Tânia, quatro.

Para a prancha vinte e três – PINTAR, Francine optou por escolher o desenho que representava uma pessoa escrevendo em uma folha com um lápis. Esperava-se que ela apontasse o desenho que continha uma pessoa com um pincel pintando uma folha com tinta vermelha que se assemelharia mais com o pictograma no topo da prancha. Na figura 11 é apresentada a prancha vinte e três, sendo que a seta indica a escolha feita por Francine.

**Figura 11 - Prova de Compreensão 1: um símbolo gráfico e quatro figuras (prancha 23)**



**Fonte:** Roll Talk®

Na prancha vinte e nove – BRAVO, Francine escolheu o desenho de uma menina negra chorando. Neste caso esperava-se que sua escolha fosse pelo desenho de um homem idoso que fazia expressão de insatisfação para representar o pictograma que continha a figura de um menino negro e expressando raiva. Aqui a escolha da criança pode ter sido baseada nas características físicas das pessoas representadas no pictograma e nos desenhos. Na figura 12, a seta indica a resposta de Francine:

**Figura 12 - Prova de Compreensão 1: um símbolo gráfico e quatro figuras (prancha 29)**



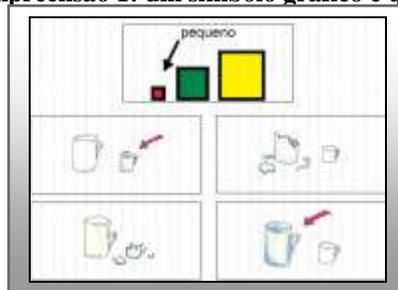
**Fonte:** Roll Talk®

Na prancha trinta e seis – GATO, a escolha de Francine pode ter sido novamente baseada nas semelhanças físicas do pictograma (gato cinza deitado de lado) e o desenho que escolheu (cachorro marrom deitado de lado), embora houvesse um gato entre as opções, a criança pode ter feito sua escolha baseado nas semelhanças físicas. Contudo, é importante destacar que o fato dela ter escolhido aqui novamente um desenho localizado na posição quatro da prancha, impede que seja descartado a hipótese de que a escolha tenha sido pautada neste aspecto.

Para Tânia, vale destacar que dois dos quatro erros cometidos ocorreram quando ela teve que escolher o desenho que melhor representasse símbolos que continham apenas silhuetas na cor preta (pranchas 19 e 48).

Outra dificuldade encontrada nas respostas de ambas as participantes ocorreu na prancha vinte e um - PEQUENO. Neste caso, o pictograma apresentava três quadrados de tamanhos distintos, havendo uma seta vermelha apontada para o menor. A escolha da criança pelo desenho que melhor representasse o pictograma exigia muita atenção, uma vez que as opções continham canecas, sempre duas em cada desenho, uma maior do que a outra, quebradas ora uma ora a outra e ainda com as setas apontando para elas. Na figura 13 é apresentada a prancha de número vinte e um:

**Figura 13 - Prova de Compreensão 1: um símbolo gráfico e quatro figuras (prancha 21)**

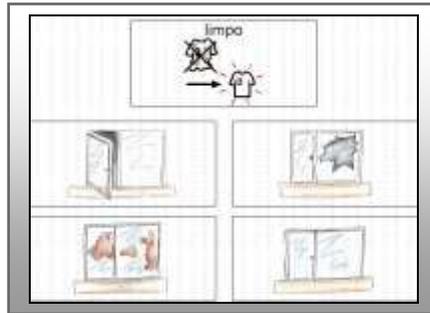


**Fonte:** Roll Talk®

Francine apontou para o desenho com duas canecas inteiras, uma grande e outra pequena, sendo que a seta mostrava a caneca maior; embora houvesse a “seta” no desenho por ela escolhido, a posição desta no pictograma (apontando o objeto localizado à esquerda) era a mesma do desenho escolhido pela criança, uma vez que a caneca maior também estava localizada à esquerda. Já Tânia, não considerou a seta (contida no pictograma) para escolher o desenho e optou por apontar aquele com duas canecas sendo que apenas a menor estava inteira.

Ainda podemos dizer que talvez as mesmas considerações na resposta da prancha vinte e um tenham sido feitas por Francine ao executar a tarefa para a prancha vinte e quatro – LIMPO. Na figura 14 é apresentada a prancha vinte e quatro:

**Figura 14 - Prova de Compreensão 1: um símbolo gráfico e quatro figuras (prancha 24).**

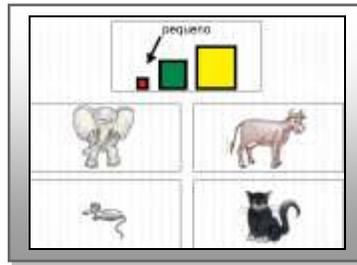


**Fonte:** Roll Talk®

Na prancha vinte e quatro acima apresentada na figura quatorze nota-se que o pictograma no topo da prancha continha tanto a figura de uma roupa suja quanto de uma limpa, sendo que a diferença estava no fato da primeira estar marcada com um grande “X” e uma seta apontar para a roupa limpa. Ao se deparar com os quatro desenhos da prancha, a criança optou por aquele localizado no canto inferior (desenho três), que continha uma janela suja e que tinha do lado direito o desenho quatro, de uma janela limpa. Assim, apesar da criança ser capaz de compreender que o pictograma se tratava da palavra LIMPO e não de um objeto em específico limpo, o fato dos desenhos apresentarem um único objeto representado, fez com que a criança se confundisse talvez considerando os dois desenhos inferiores como único, contendo uma janela suja e a outra limpa.

Na prancha cinquenta e um, apresentada na figura a seguir, ambas as participantes responderam corretamente:

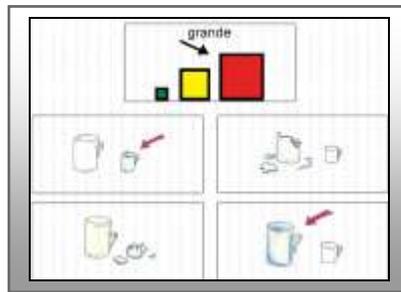
**Figura 15 - Prova de Compreensão 1: um símbolo gráfico e quatro figuras (prancha 51).**



Na figura 15, é interessante observar que, assim como na prancha vinte e um, o pictograma representava a palavra PEQUENO e as opções de desenhos eram de quatro animais (posição um – elefante; posição dois – vaca; posição três – rato; posição quatro – gato). O fato dos símbolos no topo das pranchas sempre conterem o nome ao qual se referem possa ter facilitado a escolha de Tânia; já no caso de Francine, não podemos afirmar que o êxito na resposta desta prancha se deve ao fato dela ter aprendido com a prancha anterior (vinte e um) porque o desenho do rato estava localizado na posição três (esquerda) assim como a figura para a qual a seta do pictograma apontava. Além disso, o desenho do rato era o menor entre os quatro o que induz a escolha deste uma vez que a criança tenha compreendido o que o símbolo no topo da página estava representando.

Ainda considerando pranchas com pictogramas que se repetem, assim como na prancha sessenta e três, a prancha trinta apresentava o pictograma da palavra GRANDE, representado por três quadrados de diferentes tamanhos sendo o maior, apontado por uma seta, como demonstra a figura a seguir:

**Figura 16 - Prova de Compreensão 1: um símbolo gráfico e quatro figuras (prancha 30).**



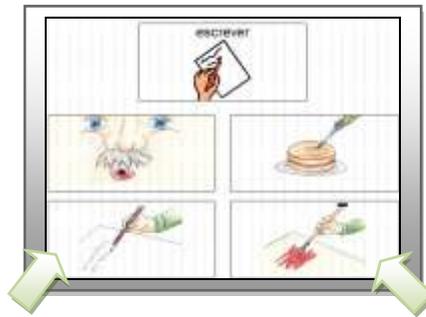
**Fonte:** Roll Talk®

Ao observar a figura 16 nota-se que, dentre as opções de respostas, as crianças tinham duas canecas em cada um dos desenhos, apresentadas assim como na prancha vinte e um. A alternativa correta estava localizada na posição quatro e apesar de não haver qualquer semelhança com a posição da caneca (lado esquerdo do desenho) em relação ao pictograma (quadrado maior no lado direito), a posição do desenho na prancha, impõe dúvida sobre a escolha de Francine apenas pela análise da representatividade

do desenho, uma vez que a maioria dos seus erros se deu por escolhas de desenhos localizados nesta posição da prancha.

Concluindo a análise mais específica das pranchas, no caso da prancha sessenta e um – ESCREVER, é válido ressaltar que dois desenhos anteriormente apresentados compõem as opções (desenhar e pintar), como nota-se na figura a seguir:

**Figura 17 - Prova de Compreensão 1: um símbolo gráfico e quatro figuras (prancha 61).**



**Fonte:** Roll Talk®

Quando apresentados na prancha vinte e três, em que deveria identificar o desenho do pintar, Francine não obteve êxito. Para executar a tarefa correspondente a figura 17, a criança alvo foi capaz de discriminar entre os dois desenhos, identificando suas diferenças (lápiz/pincel e escrita/borrão de tinta).

De maneira geral, ainda podemos dizer que dentre as figuras de maior dificuldade para Francine realizar a associação, estavam aquelas que representavam verbos (DAR, COMER, COMPRAR, SENTAR, LAVAR, NADAR, RIR, QUERER). Tal dificuldade pode ser justificada pela falta de figuras representativas de verbos na prancha de comunicação da criança.

Já os êxitos podem ser atribuídos em sua maioria as tarefas que continham uma associação mais direta entre desenho e figura representativa, ou seja, figuras altamente icônicas.

Na execução da Prova de Compreensão os erros apresentados por Francine foram baseados no desconhecimento da representação de diversos objetos/pessoas/ações/sentimentos por determinados símbolos gráficos. Contudo, para Tânia, a dificuldade não estava em associar um desenho ao símbolo gráfico, sendo que os erros por ela cometidos foram causados pela falta de nitidez de alguns desenhos, fato este inclusive relatado verbalmente pela criança durante a execução da tarefa.

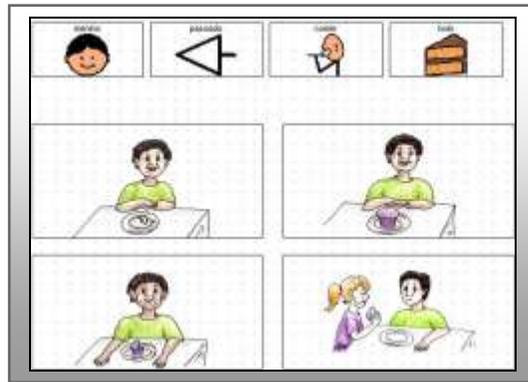
A arbitrariedade de alguns símbolos gráficos tais como: EM CIMA, NA FRENTE, POR são mais difíceis de serem reconhecidas e discriminadas pela criança não verbal do que por aquela que utiliza a expressão verbal como principal forma comunicativa.

#### 4.8.2. Prova de Compreensão 2: Uma sentença gráfica e quatro figuras

Nesta atividade as Participantes, Francine e Tânia, deveriam selecionar a figura que correspondesse ao sinal gráfico apresentado no topo de cada prancha. Ao todo foram quinze pranchas contendo frases com ações, sentimentos, adjetivos, preposições, cores.

Com a finalidade de ilustrar a aplicação da prova apresentamos a seguir a composição de uma prancha utilizada na prova:

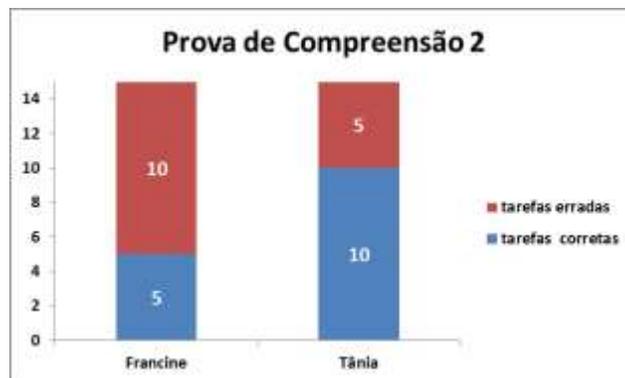
**Figura 18 – Prancha 1 da Prova de Compreensão 2: uma sentença gráfica e quatro figuras.**



**Fonte:** Roll Talk®

A seguir são apresentados os resultados da aplicação da prova de uma sentença gráfica e quatro figuras referentes à Francine e Tânia:

**Gráfico 7. Comparação dos dados obtidos na Prova de Compreensão 2 – Uma sentença gráfica e quatro figuras realizada por Francine e Tânia.**



**Fonte:** a autora

No Gráfico 7 observamos um baixo desempenho de Francine. Das quinze tarefas apresentadas, a mesma obteve sucesso apenas em cinco. No caso de Tânia é possível observar um melhor desempenho, sendo que neste caso, a criança obteve êxito em dez das quinze tarefas.

A seguir apresentaremos uma tabela com a análise qualitativa do desempenho das Participantes, Francine e Tânia na prova de compreensão 2. Nesta tabela estão representadas as seguintes informações

dispostas em colunas: número da prancha, sentenças apresentadas por meio da combinação de pictogramas, respostas das participantes (marcadas em vermelho, para as respostas erradas e azul, para as corretas). Para as respostas incorretas optou-se por apresentar a descrição dos desenhos escolhidos como respostas.

**Quadro 6 - Apresentação qualitativa dos dados obtidos a partir da Prova de Compreensão 2 dirigida às Francine e Tânia.**

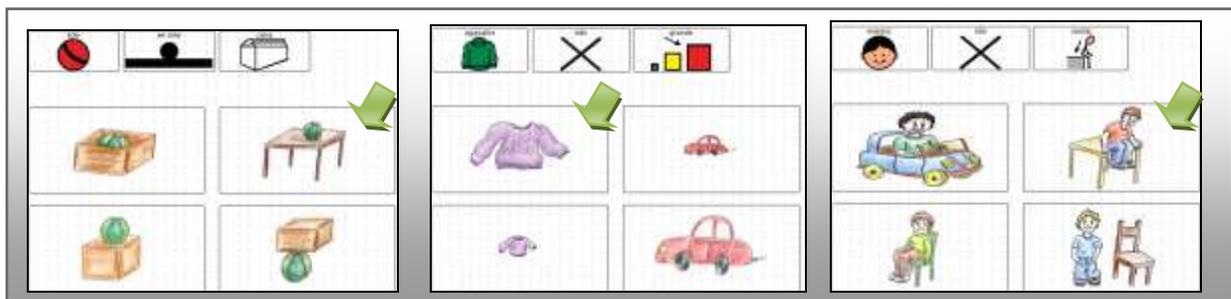
Pranchas	Símbolos	Francine	Tânia
1	MENINO PASSADO COMER BOLO	menino com prato cheio de bolo	
2	MENINA FUTURO DORMIR CAMA	menina dormindo na cama	
3	PROFESSOR BRAVO		
4	CARRO LIMPO		
5	MULHER PINTAR CADEIRA	homem comprando uma mesa	
6	HOMEM BEIJAR MULHER		
7	CACHORRO PEQUENO DORMIR		um cachorro pequeno sentado
8	BOLA EM CIMA DA CAIXA	uma bola em cima da mesa	uma bola dentro da caixa
9	BOLA AZUL GRANDE	xícara azul grande	bola azul pequena
10	HOMEM MOSTRAR GATO MENINA	homem mostrando um gato para um menino	uma menina está mostrando um gato para um homem
11	GATO EMBAIXO MESA PROFESSORA	gato dorme em cima da mesa da professora	
12	MENINO QUER PINTAR CADEIRA	um menino sentado em uma cadeira	
13	AGASALHO NÃO GRANDE	um agasalho grande	um agasalho grande
14	GAROTO NÃO SENTAR	um menino sentado em uma mesa	
15	MAÇÃ VERMELHA		

**Fonte:** a autora

A partir do quadro 6 é possível realizar uma análise qualitativa das respostas de ambas as participantes. Todas as respostas, tanto de Francine quanto de Tânia, em que não obtiveram sucesso eram formadas por sentenças pictográficas compostas por mais de dois símbolos. No caso de Tânia, o insucesso nas respostas ocorreu sempre pela escolha de desenhos que continham o elemento principal da sentença e um secundário.

A escolha por desenhos que continham o elemento principal e um secundário para expressar a sentença pictográfica ocorreu em seis dos dez erros de Francine. A figura abaixo apresenta três dessas pranchas que merecem destaque:

**Figura 19 – Prova de Compreensão 2: uma sentença gráfica e quatro figuras (pranchas 8, 13 e 14).**

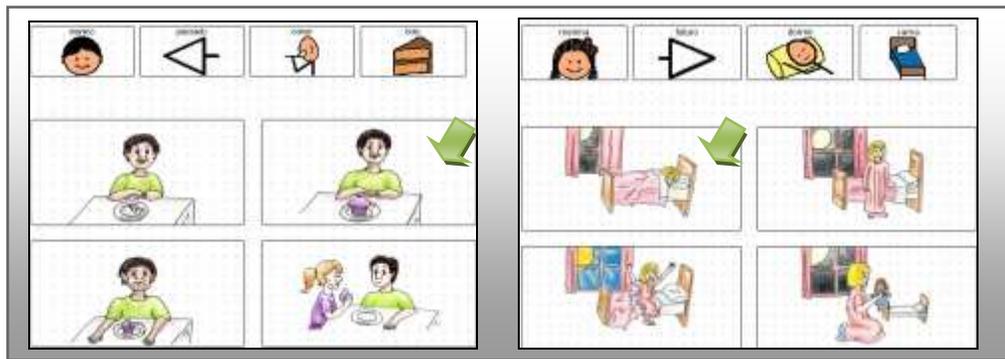


Na figura 19, nota-se que a escolha de Francine pelo desenho localizado na posição dois da prancha oito, foi a partir do elemento principal da sentença – “bola”. O fato do símbolo EM CIMA ter baixa iconicidade e ser semelhante a um objeto sobre uma superfície plana possa ter sido utilizado pela criança para compor sua resposta.

Ainda considerando a figura 13, as pranchas treze e quatorze eram representadas por sentenças negativas, em que a criança deveria considerar o símbolo NÃO para compor sua resposta. Para esses dois casos, Francine ignorou este símbolo e se ateve no primeiro e último símbolo para compor sua resposta. É interessante observar que na prancha quatorze, a criança novamente utilizou a semelhança entre desenho e símbolo para compor sua resposta, uma vez que ela tinha duas opções para responder considerando apenas os símbolos MENINO e SENTAR, mas optou pelo desenho que mostrava um menino sentado em cima de uma mesa. Tânia cometeu erro semelhante de Francine na execução da tarefa da prancha treze, por também ignorar o símbolo NÃO para compor sua resposta.

Para Francine, o fato de duas das quinze sentenças apresentarem símbolos que expressavam tempo verbal em sua composição constitui fator determinante para o erro no momento de executar a tarefa, sendo uma das hipóteses o fato da criança não possuir em seu álbum comunicativo estes símbolos. A figura abaixo apresenta as duas pranchas em que a criança cometeu tal equívoco:

**Figura 20 – Prova de Compreensão 2: uma sentença gráfica e quatro figuras (pranchas 1 e 2).**



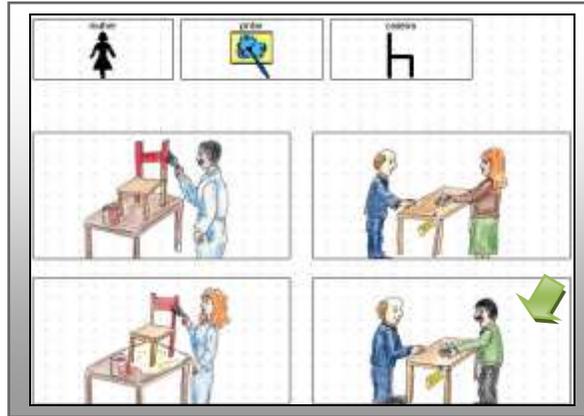
**Fonte:** Roll Talk®

Nota-se na figura 20, que tanto a prancha um quanto a dois continham figuras que conferiam à ocorrência da ação num determinado tempo. Assim, foram utilizados os símbolos PASSADO e FUTURO, que por possuírem baixa iconicidade podem ter dificultado a compreensão da sentença por parte de Francine. No caso de Tânia, não foram evidenciadas quaisquer dificuldades na execução da tarefa; é possível que o nome do símbolo impresso possa ter facilitado à escolha da criança controle.

Dentre os erros cometidos por Francine, aquele cometido na prancha cinco foi peculiar. Embora houvessem símbolos anteriormente vistos pela criança (MULHER, PINTAR, CADEIRA), ela apontou

como resposta o desenho localizado na posição quatro da prancha, que era formado por dois homens sendo que um deles entrega dinheiro ao outro em troca de uma mesa. A prancha cinco é apresentada na figura a seguir a fim de ilustrar a situação:

**Figura 21 - Prova de Compreensão 2: uma sentença gráfica e quatro figuras (prancha 5).**

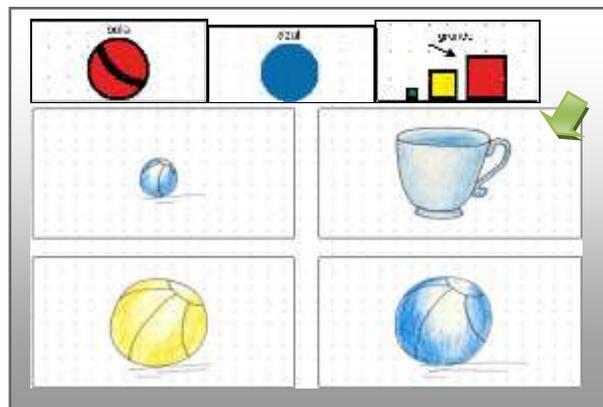


**Fonte:** Roll Talk®

É possível notar na figura 21, que além do desenho que de fato representava a sentença pictográfica, havia outro muito semelhante, no qual uma mulher pintava a cadeira. Este desenho poderia ter sido a opção de escolha de Francine, contudo sua resposta foi para a gravura que continha dois homens conversando em frente a uma mesa, localizado na posição inferior a direita da prancha. Erros desta natureza não foram descritos na execução das tarefas por Tânia.

Ainda considerando os erros cometidos na execução das provas, Francine optou por responder a tarefa da prancha nove, escolhendo o desenho que continha elementos secundários da sentença pictográfica. A figura a seguir exemplifica tal situação:

**Figura 22 – Prova de Compreensão 2: uma sentença gráfica e quatro figuras (prancha 9).**



**Fonte:** Roll Talk®

Para responder a prancha nove, Francine apontou o desenho localizado na posição dois (figura 22), onde havia uma xícara na cor azul. Assim para executar tal tarefa, a criança pode ter considerado os símbolos que representavam a cor e o tamanho do objeto, mas também pelo fato do símbolo gráfico GRANDE conter um quadrado que lembraria o tamanho da xícara. Erros dessa natureza não foram identificados nas respostas de Tânia.

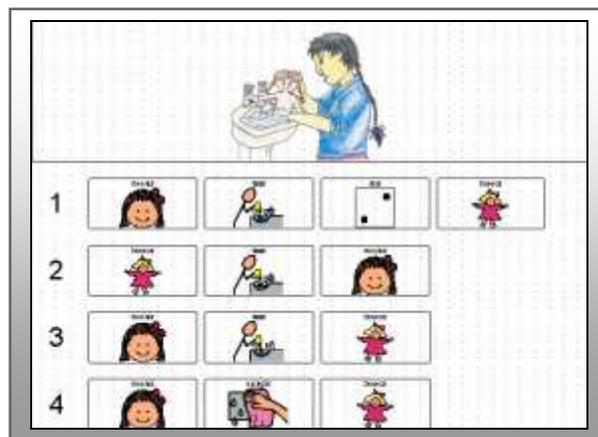
Ao considerarmos as tarefas respondidas corretamente, destaca-se que todas as cinco tarefas executadas por Francine possuíam símbolos altamente icônicos. Além disso, três das cinco tarefas apresentavam sentenças formadas por apenas dois símbolos. Já para Tânia, os acertos foram inclusive para sentenças com mais de dois símbolos, alguns deles com baixa iconicidade.

#### 4.8.3. Prova de Compreensão 3: Uma figura e quatro sentenças gráficas

Nesta atividade as participantes Francine e Tânia deveriam selecionar a sentença gráfica que melhor representasse ao desenho apresentado no topo de cada prancha. Em cada uma das pranchas foram dispostas quatro sentenças gráficas como alternativas de resposta. A quantidade de símbolos pictográficos de cada sentença variava de duas a cinco.

Ao todo foram quinze pranchas contendo frases com ações, sentimentos, adjetivos, preposições, cores, divididas em dois grupos: àquelas em que todas as opções de sentenças possuíam a mesma estrutura sintática (pranchas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10) e o outro grupo em que as pranchas apresentavam estrutura sintática diferente (pranchas 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15). Neste segundo grupo, vale destacar que algumas tinham como possibilidade de resposta duas sentenças que se diferiam apenas pela relação símbolo/desenho (pranchas 8, 12, 13 e 15). Na figura a seguir apresentamos a prancha oito para exemplificar o que foi anteriormente descrito.

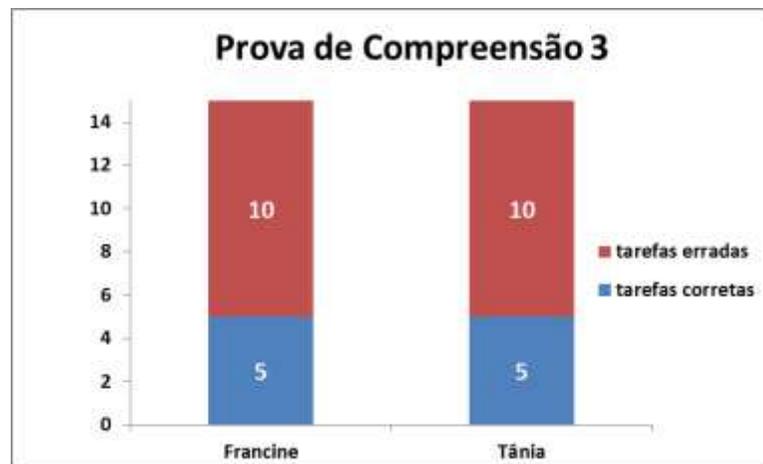
**Figura 23 – Prova de Compreensão 3: uma figura e quatro sentenças gráficas (prancha 8).**



Fonte: Roll Talk®

A estrutura sintática das sentenças respeitava as normas da língua portuguesa falada no Brasil; assim as mais complexas eram compostas por sujeito, verbo e complemento (objetos diretos e indiretos). As pranchas onze e doze possuíam como opção de resposta, sentenças compostas de símbolos indicativos de tempo verbal e, portanto, seguiam estrutura sintática característica da Comunicação Alternativa. Para tais pranchas, os símbolos PASSADO e FUTURO representados pela imagem de uma seta foram posicionadas anteriormente ao símbolo do verbo para indicar que se tratava de uma ação ocorrida em distintos períodos. A seguir são apresentados os dados quantitativos referentes ao desempenho de ambas as participantes:

**Gráfico 8. Comparação dos dados obtidos na Prova de Compreensão 3 – Uma figura e quatro sentenças gráficas realizada por Francine e Tânia.**



**Fonte:** a autora

Na análise do Gráfico 8 observa-se que tanto Francine quanto Tânia, obtiveram mais respostas incorretas do que corretas. Assim, das quinze pranchas apresentadas ambas responderam corretamente apenas em cinco.

A seguir apresentaremos uma tabela com a análise qualitativa do desempenho das Participantes, Francine e Tânia na prova de compreensão 3. Nesta tabela estão representadas as seguintes informações dispostas em colunas: número da prancha, descrição do desenho que era apresentado no topo das pranchas, respostas das participantes (marcadas em vermelho, para as respostas erradas e azul, para as corretas). Para cada uma das respostas incorretas foi apresentado a sentença pictográfica escolhida, dispondo o nome de cada símbolo em letras maiúsculas e respeitando a estrutura sintática em que a sentença foi apresentada.

**Quadro 7 - Apresentação qualitativa dos dados obtidos a partir da Prova de Compreensão 3 dirigida às Francine e Tânia.**

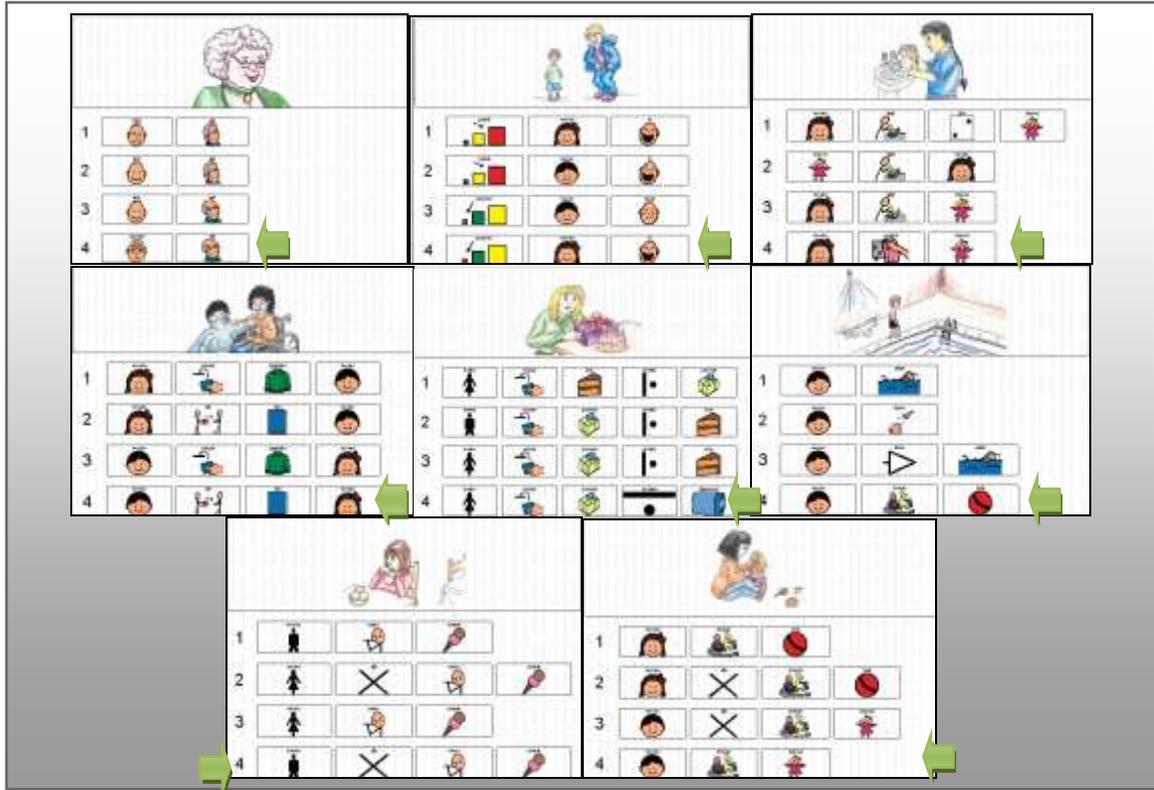
Pranchas	Desenhos	Francine	Tânia
1	Avó feliz	AVÔ CANSADO	
2	homem bebendo		MENINO BEBER
3	menina chorando		
4	avó lavando gato		VOVÓ COMPRAR GATO
5	menino grande rindo	MENINA PEQUENA RIR	MENINA GRANDE RIR
6	sorvete na tigela		SORVETE FORA TIGELA
7	menina comendo biscoitos	MENINA COMER SORVETE E BISCOITO	
8	menina lavando boneca	MENINA ENXUGAR BONECA	
9	menina vestindo agasalho no menino	MENINO DAR LIVRO MENINA	MENINA DAR LIVRO MENINO
10	mulher colocando presente ao lado do bolo	MULHER COLOCAR PRESENTE EMBAIXO TRAVESSEIRO	MULHER COLOCAR BOLO AO LADO PRESENTE
11	menina em frente a um prato vazio com migalhas		MENINA FUTURO COMER BOLO
12	menino com calção de banho anda em direção à piscina	MENINO BRINCAR BOLA	MENINO NADAR
13	mulher olhando um sorvete	HOMEM NÃO COMER SORVETE	
14	homem uma menina se penteando	HOMEM PENTEAR CABELO CAHORRO	MULHER NÃO PENTEAR CABELO MENINA
15	menina brincando com uma boneca	MENINO NÃO BRINCAR BONECA	MENINA BRINCAR BOLA

**Fonte:** a autora

Ao analisar o desempenho das participantes a partir do quadro 7 podemos elencar dois tipos distintos de erros: àqueles cometidos pela dificuldade em relacionar os símbolos dispostos nas sentenças com o desenho no topo da prancha e um segundo tipo de erro, em que apresentavam dificuldade causada pela inabilidade na escolha da estruturação sintática adequada para representar o desenho no topo da prancha.

No caso de Francine, dos dez erros cometidos, oito foram por equivocar-se ao relacionar os símbolos das sentenças com o respectivo desenho localizado no topo da prancha. Na prancha de número um e nove, ela apontou para as sentenças localizadas na posição quatro, as quais não tinham qualquer semelhança com o desenho que deveriam representar. Na prancha cinco, a criança escolheu um sujeito e adjetivo distintos daqueles representados no desenho. Ao executar a tarefa referente a prancha de número oito, a criança equivocou-se quanto ao verbo da ação representada no desenho, substituindo LAVAR por ENXUGAR. Para a prancha dez, a criança usou o advérbio e o objeto indireto não representativos do desenho. Houve substituição do verbo e de seu objeto direto quando Francine realizou a tarefa referente a prancha doze. Na prancha seguinte, o sujeito da sentença foi substituído. Por fim, a prancha quinze foi respondida de maneira incorreta, pois a criança equivocou-se quanto ao sujeito e o objeto indireto da sentença. As oito pranchas acima descritas bem como as sentenças escolhidas por Francine são apresentadas na figura 24.

**Figura 24 - Tarefa de Compreensão 3: uma figura e quatro sentenças gráficas (pranchas 1, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 15).**

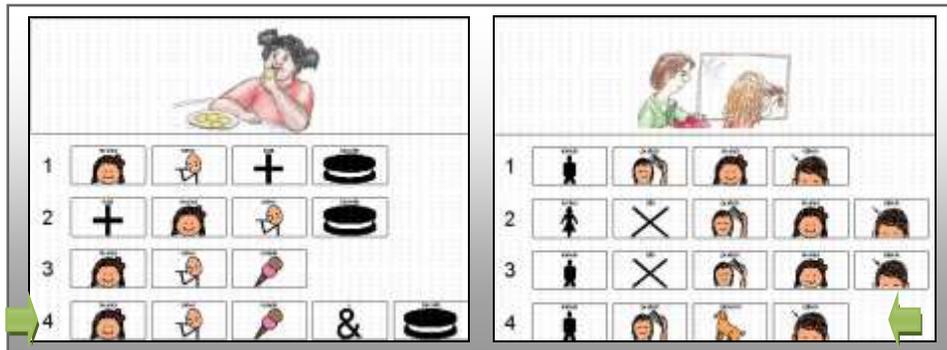


Fonte: Roll Talk®

Ainda considerando os erros cometidos por Francine, além dos erros descritos anteriormente, a criança cometeu outros dois em que não foi capaz de escolher a sentença sintaticamente correta.

Na prancha sete, ela ignorou a necessidade de utilizar símbolo representativo de plural (MAIS) ao se referir às várias bolachas existentes no desenho. Além disso, sua resposta continha um elemento não presente no desenho (SORVETE). Na prancha quatorze, não considerou a necessidade de escolher uma sentença que expressasse negação. A figura dezenove apresenta estas pranchas e as respostas de Francine.

**Figura 25 - Tarefa de Compreensão 3: uma sentença gráfica e quatro figuras gráficas (pranchas 7, 14).**



Fonte: Roll Talk®

É fato que, nove dos dez erros de Francine foram pela escolha de sentenças gráficas localizadas na quarta posição da prancha, ou seja, na parte inferior. Não se pode afirmar que a escolha das sentenças localizadas nesta posição ocorreu exclusivamente pela facilidade em apontar figuras nesta região. O fato de esta tarefa exigir que a participante escolhesse uma sentença dentre quatro opções e que cada sentença possuísse no mínimo dois símbolos também pode ter contribuído para a dificuldade na escolha da alternativa correta e ainda sugerir uma dificuldade na habilidade de figura-fundo visual.

Quanto Tânia é importante destacar que ela teve desempenho idêntico ao de Francine em relação à quantidade de respostas erradas. Dos dez erros de Tânia seis coincidiram com aqueles cometidos por Francine, contudo as alternativas escolhidas por elas não foram as mesmas.

Foram sete os erros de Tânia, cometidos a partir da dificuldade em associar símbolo ao desenho que deveria representar. Nas pranchas dois, cinco e quatorze, a criança substituiu o sujeito da sentença; na prancha quatro equivocou-se quanto ao verbo e na seis, quanto ao advérbio. Na prancha nove, além de substituir de maneira incorreta o verbo também o fez para o objeto direto da sentença. Na prancha onze, embora soubesse que deveria optar por sentença que representava uma ação que não ocorria no presente, ao invés de escolher aquela com o símbolo FUTURO, escolheu a que continha o símbolo PASSADO. Quanto a estruturação sintática, Tânia não obteve êxito ao responder as tarefas referentes as pranchas dez, doze e quinze.

Quanto aos acertos das participantes, apenas a prancha três foi respondida corretamente por ambas. Nesta prancha esperava-se da criança que fizesse uma análise a partir da relação entre símbolo e desenho. Esta mesma análise era exigida nas pranchas dois, quatro e seis assinaladas corretamente por Francine e prancha um, assinalada corretamente por Tânia.

Para a prancha onze, marcada com êxito por Francine, exigia-se uma análise a partir da estrutura sintática das sentenças. No caso de Tânia, esta análise se deu na resposta das pranchas sete, oito e treze.

Concluindo a análise da prova de compreensão 3, é possível afirmar que a capacidade de expressão verbal da criança controle não lhe impediu de cometer erros na escolha de suas respostas a partir da análise sintática das sentenças. Enquanto ela tinha cometido três erros desta natureza, Francine cometeu apenas dois. A maioria dos erros de ambas foi devido à dificuldade em relacionar os símbolos aos desenhos apresentados nas pranchas.

Quanto aos acertos, há diferença marcante entre as duas crianças. Enquanto os acertos de Tânia foram, em sua maioria pela correta análise sintática (três dos cinco acertos), Francine obteve êxito em apenas uma das tarefas considerando tal característica.

Fica evidente que as escolhas de Tânia ocorrem muito mais a partir da relação símbolo/desenho do que considerando as alternativas como sentenças estruturadas sintaticamente. Tal fato pode ser justificado pela ausência de intervenções com esta criança no que tange ao trabalho de construção de frases para expressar desejos e sentimentos.

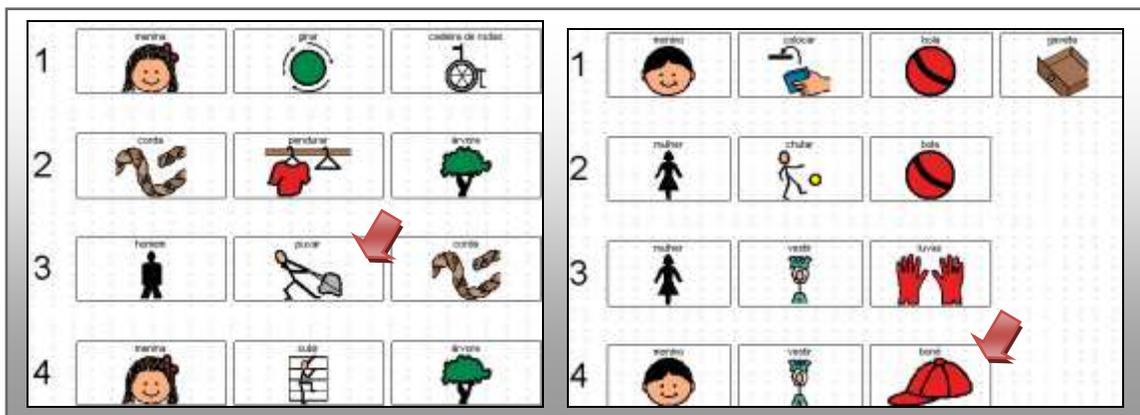
#### 4.8.4. Prova de Compreensão 4: Um vídeo e quatro sentenças gráficas

Nesta atividade são apresentados vídeos às participantes, Francine e Tânia; a execução da prova envolvia a habilidade em reter imagens (por meio da memória de trabalho) e posteriormente a partir da análise interpretativa do vídeo escolher qual das sentenças apresentadas na prancha se refere a fatos ocorridos durante a cena anteriormente vista pela criança. Não cabia aqui avaliar a habilidade de construção sintática uma vez que todas as sentenças possuíam a mesma estrutura.

Na aplicação da prova de compreensão 4, o registro das respostas da criança era realizado em dois momentos. Na primeira etapa o vídeo era apresentado e na seqüência, a criança respondia apontando a alternativa por ela escolhida. Logo após, o vídeo era novamente exibido e uma segunda oportunidade de resposta para todas as cinco pranchas era oferecida a participante; assim, esperava-se que nesta segunda tentativa os possíveis equívocos ocorridos na primeira apresentação fossem minimizados pela oportunidade de visualizar a cena novamente e assim reter mais informações sobre esta.

As sentenças que compunham as alternativas apresentadas em cada uma das cinco pranchas eram formadas, em sua maioria, por símbolos que representavam cenas/objetos/pessoas vistos nos vídeos e formavam sentenças de três a cinco pictogramas. Contudo, algumas pranchas continham símbolos não pertencentes às cenas, como exemplificado na figura a seguir, onde tais símbolos são destacados em vermelho.

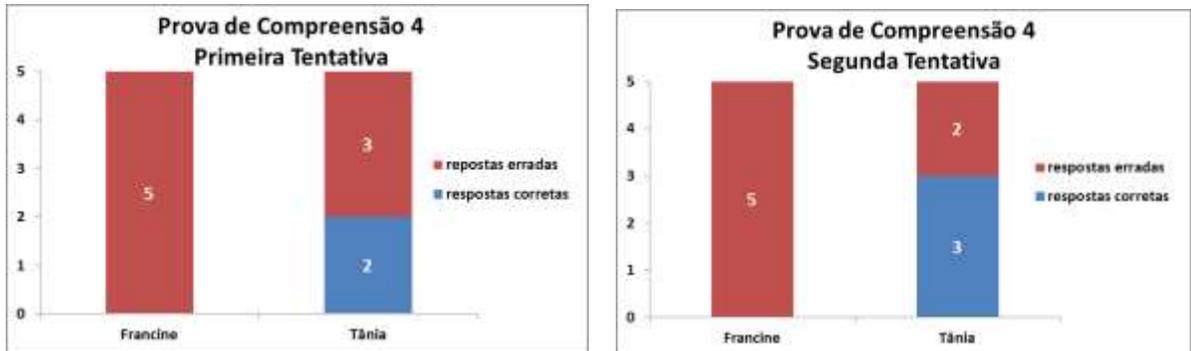
**Figura 26 – Prova de Compreensão 4: um vídeo e quatro sentenças gráficas (exemplo de símbolos não presentes nos vídeos).**



Fonte: Roll Talk®

No gráfico a seguir é apresentado o desempenho de Francine e Tânia na prova de compreensão 4, a partir de uma análise quantitativa das respostas:

**Gráfico 9. Comparação dos dados obtidos na Prova de Compreensão 4 – Um vídeo e quatro sentenças gráficas realizada por Francine e Tânia.**



**Fonte:** a autora

No Gráfico 9 os dois momentos da tarefa são apresentados; no quadro da esquerda, os dados referem-se àqueles coletados após a primeira apresentação do vídeo, no quadro da direita, os dados referem-se a segunda apresentação. Notamos que Francine não obteve êxito em nenhuma das pranchas apresentadas (primeira e segunda tentativa), não sendo capaz de eleger qual das sentenças melhor representaria situações vistas no vídeo.

Tânia, na primeira tentativa conseguiu obter êxito em apenas duas das cinco tarefas, sendo que na segunda tentativa, conseguiu responder corretamente mais uma prancha, anteriormente assinalada equivocadamente.

Na tabela a seguir é possível realizar uma análise qualitativa das respostas de ambas as participantes. Na primeira coluna foi disposta a numeração das pranchas, na coluna seguinte, a descrição do conteúdo dos vídeos exibidos, na terceira e quarta coluna a respostas de Francine e Tânia. As células em vermelho representam as respostas incorretas (1ª e 2ª tentativa) e contém a sentença gráfica escolhida pelas participantes. As células azuis representam os acertos (1ª e 2ª tentativa) e a célula em amarelo representa a resposta que foi modificada a partir da segunda apresentação do vídeo.

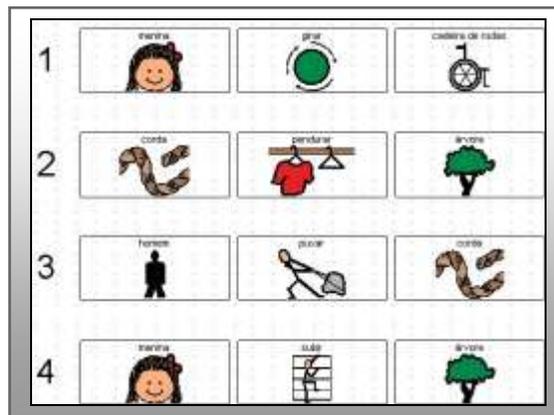
**Quadro 8 - Apresentação qualitativa dos dados obtidos a partir da Prova de Compreensão 4 dirigida à Francine e Tânia.**

Pranchas	Descrição dos Vídeos	Francine (1a e 2a tentativa)	Tânia (1a e 2a tentativa)
1	menina cadeirante passa por árvore, encontra um homem e pára para falar, uma corda está pendurada na árvore	MENINA GIRA CADEIRA RODAS	MENINA GIRA CADEIRA RODAS
2	três crianças em uma mesa: 1 menina pequena desenha, 1 menino brinca e 1 menina grande come	MENINA GRANDE BRINCA	MENINA PEQUENA COME
3	duas pessoas conversando, sentadas ao redor de uma mesa; pratos e copos sobre a mesa; uma garrafa embaixo da mesa	COPO EMBAIXO DA MESA	COPO EMBAIXO DA MESA / GARRAFA EMBAIXO DA MESA
4	menino (sem boné) coloca bola em cima da mesa e vai embora; mulher com casaco e luvas pega a bola e a coloca dentro da gaveta	MENINO COLOCA BOLA NA GAVETA	
5	uma mulher sentada junto à mesa, pega óculos do bolso da blusa e os coloca no rosto, pega um livro, abre-o coloca-o sobre a mesa e começa a ler	ÓCULOS EM CIMA DA MESA	

Fonte: a autora

A partir da análise do quadro 8 é possível verificar que tanto Francine quanto Tânia não apontou nenhuma prancha que houvesse símbolos de imagens não vistas nos vídeos. Ainda nota-se que a prancha um foi a única em que ambas apontaram para a mesma sentença, demonstrando que, contrariamente ao que se esperava, elas voltaram a atenção para um fato em destaque ocorrido na cena e não a corda, elemento que estaria posicionado em segundo plano. A figura a seguir ilustra as possibilidades de respostas que as crianças possuíam a partir da prancha um.

**Figura 27 – Prova de Compreensão 4: um vídeo e quatro sentenças gráficas (prancha 1)**



Fonte: Roll Talk®

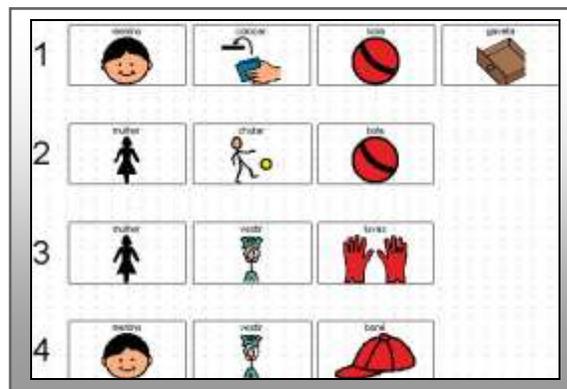
Na prancha três, embora Tânia tenha apresentado a mesma resposta de Francine na primeira tentativa, quando a tarefa foi reaplicada, ela optou pela resposta correta, demonstrando mais atenção aos detalhes da cena.

Enquanto Francine continuou cometendo erros na execução da tarefa, é evidente que a partir da quarta prancha, Tânia conseguiu se atentar a todos os fatos ocorridos nas cenas que lhes eram apresentadas, passando a responder corretamente (quadro 8).

As cenas apresentadas nos vídeos puderam ser classificadas de acordo com as possibilidades de respostas oferecidas em cada prancha por meio das sentenças. Assim, existiam cenas em que para executar a tarefa, a criança deveria considerar as situações secundárias que ocorriam ao longo do vídeo, trabalhando com a capacidade de figura-fundo visual (pranchas um, três e quatro). Situações ocorridas de maneira simultânea deveriam servir de base para responder a tarefa referente a prancha dois. Ainda como terceira possibilidade, a criança deveria considerar, dentre várias situações ocorridas ao longo do vídeo, uma última que era apresentada imediatamente antes do vídeo terminar (prancha cinco).

Considerando tal classificação, é possível afirmar que Francine apresentou erros nas três possibilidades acima descritas. Na prancha quatro, apesar do vídeo referente a esta prancha conter duas cenas consecutivas, eram em detalhes de uma delas (“mulher com luvas”) que a criança deveria dirigir sua atenção para executar a tarefa. A resposta da participante, no entanto, se concentrou em ações mais relevantes da cena e ainda assim, não considerou que a ação que estava enfatizando tinha sido realizada por outro sujeito da cena - a mulher e não o menino como sinalizou (quadro 12). A figura apresentada a seguir refere-se a prancha quatro e apresenta as sentenças como possibilidades de respostas ao vídeo.

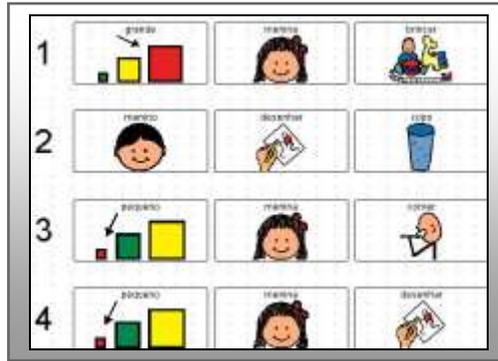
**Figura 28 – Prova de Compreensão 4: um vídeo e quatro sentenças gráficas (prancha 4).**



**Fonte:** Roll Talk®

Francine ainda marcou a sentença errada nas pranchas três e um (anteriormente mencionada). Quando deveria analisar situações que ocorriam simultaneamente no vídeo, ela novamente demonstrou dificuldade; na prancha dois ela assinalou a sentença dois, e apesar de ter elencado um dos três sujeitos da cena para descrever sua ação (MENINO), acabou por marcar tanto o símbolo do verbo (DESENHAR) quanto do objeto direto (COPO) que não expressavam corretamente a ação do menino na cena. Assim, nesta prancha, esperava-se que a criança apontasse para a sentença quatro: MENINA PEQUENA DESENHAR, como é demonstrado na figura a seguir.

**Figura 29 – Prova de Compreensão 4: um vídeo e quatro sentenças gráficas (prancha 2).**



Fonte: Roll Talk®

Na última prancha, Francine novamente não foi capaz de realizar a análise essencial para responder corretamente à tarefa. Ao apontar a sentença quatro, a criança considerou os elementos presentes na cena, mas se confundiu com a posição dos óculos e optou por marcar a seguinte frase: ÓCULOS EM CIMA MESA, quando na verdade o que se encontrava sobre a mesa era o livro.

Para Tânia, as dificuldades na execução desta tarefa se concentraram nas primeiras três pranchas, sendo que na segunda oportunidade de realizar a tarefa, a prancha três foi revista e respondida de maneira correta.

O desempenho das crianças nos leva a crer que existe uma dificuldade maior em realizar análise de figura-fundo visual das cenas, bem como em relação à memória de trabalho quando consideramos Francine, usuária de recurso de comunicação e não oral. Já para Tânia, cenas que exigiam uma análise de situações secundárias foram caracterizadas como sua maior dificuldade.

A falta de vivência de Francine com a atividade de compreensão e interpretação de sentenças pode ter prejudicado o desempenho da criança. Vale lembrar que à medida que as tarefas foram sendo rerepresentadas, Tânia passou a obter êxito; talvez se mais tarefas fossem apresentadas ela aprenderia como acertos, fato este que provavelmente não ocorreria para Francine.

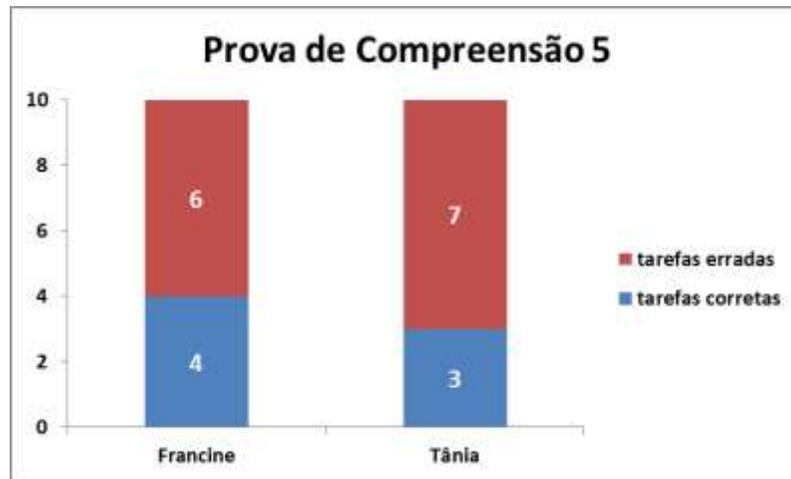
#### **4.8.5. Prova de Compreensão 5: Melhor ordenação das sentenças gráficas**

Nesta atividade Francine e Tânia deveriam selecionar a sentença gráfica que melhor correspondesse ao desenho no topo de cada prancha. Ao todo foram dez pranchas contendo quatro alternativas cada. As alternativas apresentadas na forma de sentenças eram compostas por três ou até cinco símbolos. Nesta prova todas as sentenças descreviam a situação ocorrida no desenho, a diferença estava na estrutura sintática de cada uma delas. Dentre as alternativas, havia sempre uma que possuía a mesma estrutura sintática de uma sentença produzida no português falado no Brasil. Consideraram-se estas alternativas como as corretas a fim de quantificar os acertos e erros, contudo é válido destacar que por

meio desta prova também é possível conhecer como ambas as participantes estruturaram sintaticamente uma cena vista e a expressam na forma de sentenças.

No gráfico a seguir é possível visualizar o desempenho de Francine e Tânia analisando de maneira quantitativa o desempenho de cada uma.

**Gráfico 10. Análise dos dados obtidos na Prova de Compreensão 5 – Melhor ordenação de sentenças gráficas realizada por Francine e Tânia.**



**Fonte:** a autora

No Gráfico 10 é possível observar que Francine obteve êxito em apenas quatro das dez tarefas. Ainda assim, ela foi melhor na execução desta atividade do que Tânia, que acertou apenas três das dez tarefas.

No quadro a seguir, os dados referentes a Prova de Compreensão 5 são apresentados numa perspectiva qualitativa.

**Quadro 9 - Apresentação qualitativa dos dados obtidos a partir da Prova de Compreensão 5 dirigida à Francine e Tânia.**

Pranchas	Desenhos	Francine	Tânia
1	um gato brincando com um rato	BRINCAR RATO GATO	BRINCAR RATO GATO
2	um helicóptero voando sobre uma casa	CASA VOAR HELICÓPTERO SOBRE	
3	um gato dormindo dentro do cesto	CESTO DENTRO DORMIR GATO	DORMIR GATO CESTO DENTRO
4	uma maçã verde em cima do prato	VERDE MAÇÃ PRATO EM CIMA	
5	um carro vermelho atrás de um carro azul		
6	um livro pequeno em cima de um livro grande		PEQUENO LIVRO GRANDE LIVRO EM CIMA
7	uma árvore em frente a uma casa	ÁRVORE CASA EM FRENTE	CASA EM FRENTE ÁRVORE
8	um cachorro deitado embaixo de uma mesa	CACHORRO DEITADO MESA EMBAIXO	DEITADO CACHORRO MESA EMBAIXO
9	um homem sentado sobre um cavalo branco		CAVALO BRANCO HOMEM SENTAR
10	um prato vermelho sobre uma mesa azul		EM CIMA PRATO VERMELHO MESA AZUL

**Fonte:** a autora

No quadro 9 é possível classificar os desenhos apresentados nas pranchas em dois tipos: aqueles que descreviam uma ação que estava acontecendo (pranchas um, dois, três e nove) e outros que apenas descreviam objetos de uma cena (quatro, cinco, seis, sete, oito e dez).

No caso de Francine, se considerarmos a análise acima citada, sua maior dificuldade foi na execução de tarefas que envolviam a descrição de ações, uma vez que das quatro pranchas assim caracterizadas, ela errou três – pranchas: um, dois, três. Tânia também apresentou mais dificuldade ao executar tarefas que descreviam ações, cometendo erros em três das quatro pranchas. As respostas erradas de ambas só não foram idênticas pois enquanto Francine não acertou a primeira prancha, Tânia não acertou a nona prancha.

Para as pranchas que apenas citavam objetos presentes no desenho, Francine não obteve êxito em três das seis tarefas (pranchas quatro, sete e oito). Já Tânia, errou quatro das seis tarefas (pranchas seis, sete, oito e dez).

Ainda considerando as pranchas que apresentavam ações, é possível analisar quais foram as escolhas das participantes quanto a estrutura sintática das sentenças. Nas três respostas erradas de Francine, ela escolheu sentenças iniciadas por substantivos (prancha dois e três). Para a prancha um, a criança escolheu aquela iniciada pelo verbo que regia a ação. Na figura a seguir apresentamos as três pranchas e a resposta da criança para cada uma delas indicada pela seta verde.

**Figura 30 – Prova de Compreensão 5: melhor ordenação de sentenças gráficas (resposta de Francine para as pranchas 1, 2 e 3).**

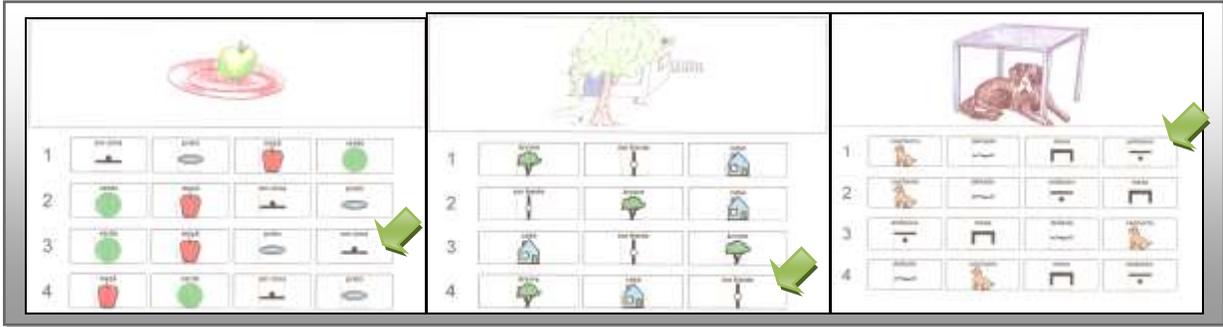


**Fonte:** Roll Talk®

Para as pranchas que representavam ações Tânia usou sentenças que iniciavam com verbos nas pranchas um e três. Na prancha nove optou pela sentença que iniciava com um substantivo (quadro 9).

Quando consideramos as pranchas que possuíam como alternativas sentenças que apenas descreviam objetos contidos no desenho as seguintes considerações podem ser feitas: Francine escolheu, para responder a tarefa da prancha quatro, uma sentença iniciada por adjetivo (VERDE); nas outras duas pranchas (sete e oito), ela usou sentenças iniciadas por substantivos que exerciam a função de sujeito das frases. Na figura abaixo são apresentadas as referidas pranchas e as sentenças assinaladas pela criança.

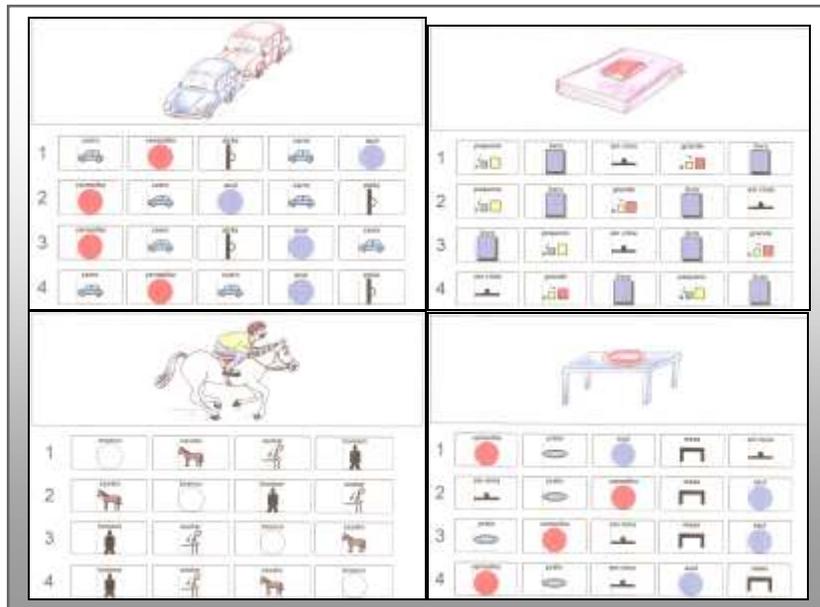
**Figura 31 – Prova de Compreensão 5: melhor ordenação de sentenças gráficas (resposta de Francine para as pranchas 4, 7 e 8).**



Para as pranchas que citavam os objetos presentes no desenho, Tânia apontou por duas vezes sentenças iniciadas por adjetivos (pranchas seis e oito – ver quadro 9). Na prancha sete escolheu sentença iniciada por um substantivo e na prancha dez, um adjunto adverbial (ver quadro 9).

As pranchas respondidas corretamente por Francine tratavam de sentenças, em sua maioria, que descreviam objetos do desenho e formados por substantivos acompanhados de adjetivos. Na figura a seguir são apresentadas as pranchas em que a criança respondeu corretamente.

**Figura 32– Prova de Compreensão 5: melhor ordenação de sentenças gráficas (acertos de Francine nas pranchas 5, 6, 9 e 10).**



**Fonte:** Roll Talk®

De maneira semelhante, Tânia acertou sentenças que descreviam objetos do desenho, formados por substantivos acompanhados de adjetivos (pranchas quatro e cinco – ver quadro 9); além disso, obteve

êxito na execução da tarefa referente a prancha dois, onde as sentenças deveriam descrever uma ação ocorrida.

Assim como nas provas de compreensão 3 e 4, a quantidade de símbolos apresentados em cada prancha, uma vez que tais tarefas tinham como alternativas quatro sentenças pictográficas, pode ter causado certa dificuldade na escolha das respostas de ambas as participantes.

Outra situação que merece destaque é o fato de mesmo não sendo de seu cotidiano formar sentenças pictográficas para expressar seus desejos e sentimentos, Francine obteve desempenho melhor do que Tânia, falante e em processo de alfabetização.

A escolha por sentenças de estrutura sintática diferente daquela usada no português brasileiro e escolhidas por Francine demonstram a maneira como ela se apropria das informações que lhes são apresentadas e de que forma as expressa.

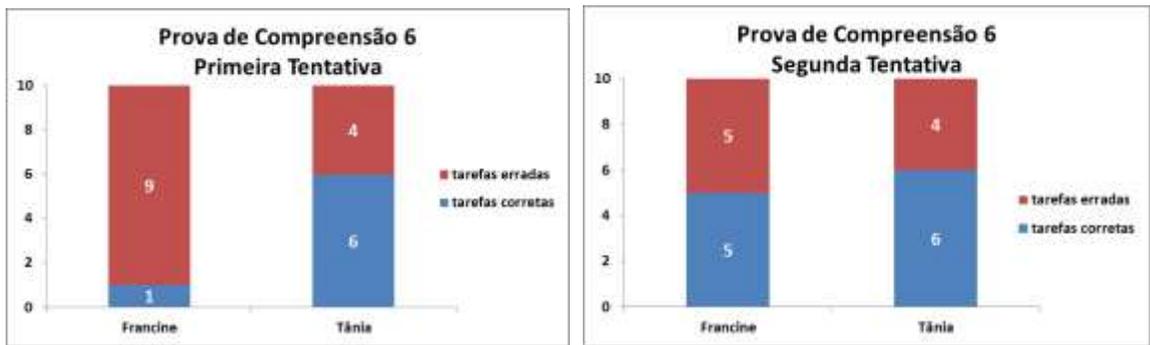
#### **4.8.6. Prova de Compreensão 6: Interpretação de história**

Na prova de compreensão 6, as participantes Francine e Tânia deveriam ler uma história apresentada por meio de símbolos pictográficos, sendo o texto inédito para as crianças. Em seguida, elas deveriam responder a dez questões referentes ao texto feitas oralmente pela pesquisadora. As possibilidades de resposta eram SIM ou NÃO. A forma de expressão previamente combinada entre a pesquisadora e Francine foi aquela já utilizada pela criança, ou seja, vocalizações que indicam negação ou afirmação; para Tânia, as respostas foram dadas oralmente. Após responderem pela primeira vez, foi oferecida uma nova oportunidade às crianças para que refizessem a leitura da história e respondessem novamente, as dez questões.

As questões referentes à história tinham como objetivo verificar a capacidade das participantes quanto à interpretação do texto. As indagações versavam sobre: quem eram os personagens e sobre ações ocorridas na história.

No gráfico a seguir podemos observar o desempenho quantitativo de Francine e Tânia na prova de interpretação de história:

**Gráfico 11 - Comparação dos dados obtidos na Prova de Compreensão 6 – História realizada por Francine e Tânia.**



Fonte: a autora

No Gráfico 11, o quadro da esquerda apresenta os dados obtidos na primeira oportunidade de execução da tarefa realizada pelas participantes Francine e Tânia. O desempenho de Francine foi insatisfatório uma vez que das dez questões só obteve êxito em uma. Já no caso de Tânia, o número de respostas corretas foi de seis entre dez questões apresentadas.

É possível comparar então o desempenho de ambas as participantes após a releitura da história, observando os dados do quadro à direita. Francine conseguiu melhorar seu desempenho quando lhe foi oferecida uma nova leitura da história e a oportunidade de responder novamente as questões. Já Tânia manteve o mesmo número de acertos mesmo após uma nova leitura do texto. Uma hipótese para a melhora no desempenho de Francine seria o fato dela ter aprendido a analisar melhor cada tarefa durante a execução da prova.

Na tabela a seguir os dados referentes a prova de compreensão 6 são apresentados de maneira qualitativa. A primeira coluna apresenta o número de cada prancha, a segunda, as questões e as demais as respostas dadas pelas participantes divididas em: primeira e segunda tentativa de Francine e primeira e segunda tentativa de Tânia. As respostas erradas estão marcadas em vermelho e as corretas, em azul.

**Quadro 10 - Apresentação qualitativa dos dados obtidos a partir da Prova de Compreensão 6 dirigida à Francine e Tânia.**

Questões	Francine - Primeira Tentativa	Francine - Segunda Tentativa	Tânia - Primeira Tentativa	Tânia - Segunda Tentativa
o menino tem um aquário?	não	sim	sim	sim
o menino tem um cachorro?	sim	não	não	não
o gato está dormindo?	sim	não	sim	sim
o gato está se escondendo?	não	não	sim	sim
o menino sai da casa?	não	sim	sim	sim
o gato come o peixe?	não	não	sim	sim
o menino come o peixe?	não	não	sim	sim
o gato bebe leite?	sim	sim	sim	sim
o menino está feliz quando não encontra o peixe?	sim	sim	não	não
o menino está surpreso pelo peixe não estar no aquário?	não	não	não	não

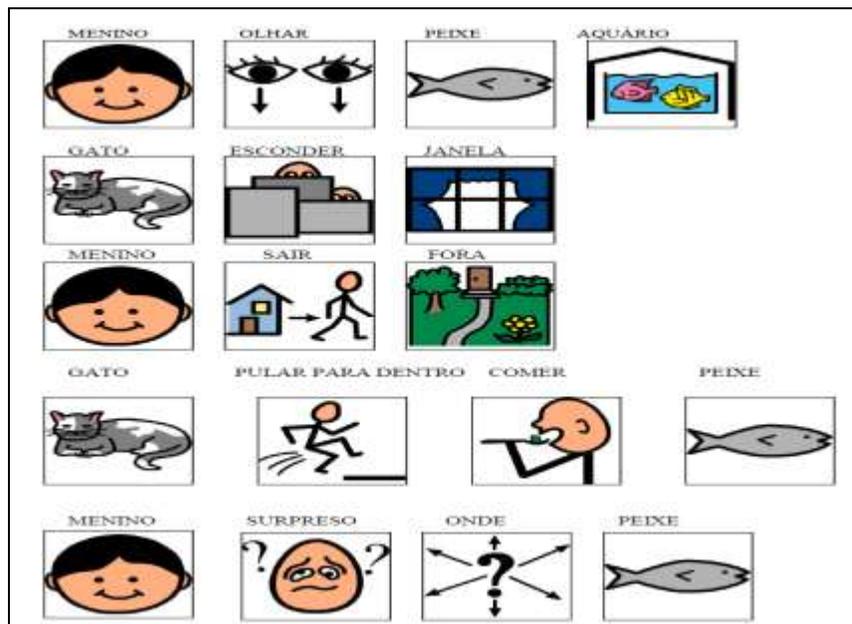
Fonte: a autora

Na primeira tentativa, Francine apenas respondeu corretamente quando lhe foi indagado se o menino da história havia comido o peixe (questão sete), demonstrando desatenção para responder as demais questões. Já Tânia, foi capaz de responder corretamente nas questões que se referiam aos animais de estimação do menino (questão um e dois), outras que envolviam a conduta de outro personagem – o gato (questão quatro, cinco e seis) e ainda a questão que envolvia análise da conduta do menino da história (questão nove). Ainda é interessante notar que ambas as crianças, tanto na primeira quanto na segunda tentativa erraram a questão oito que indagava se o gato bebia leite. Elas responderam de maneira afirmativa provavelmente por não considerarem que a pergunta se referia ao contexto apresentado na história.

Ao oferecer a oportunidade de releitura da história, nota-se que Francine teve uma melhora significativa em suas respostas, passando de um para cinco acertos. A criança manteve sua resposta correta da primeira tentativa e ainda acertou outras que se referiam aos animais de estimação do menino (questão um, dois e três) e aquela que se referia a uma ação do menino (questão cinco). Para Tânia, a reapresentação não foi capaz de modificar suas respostas iniciais à tarefa.

Assim, conclui-se que as questões da prova de compreensão 6 exigiam que as crianças de fato compreendessem a história e não apenas reconhecessem e discriminassem entre os diversos símbolos. Na figura a seguir apresentamos a história referente a prova de compreensão 6.

**Figura 33 – Prova de Compreensão 6: apresentação da história.**



Fonte: Roll Talk®

#### **4.11. Provas de Produção**

O objetivo das provas de produção foi demonstrar a compreensão da criança e sua capacidade em produzir informações sobre algo que tenham visto. Assim, as Participantes, tanto a usuária de sistema alternativo de comunicação (Francine) como a criança falante (Tânia) deveriam nomear, descrever e construir algo que elas tivessem visto (objetos, figuras e seqüências de vídeos) para os parceiros de comunicação utilizando como recurso seu próprio sistema comunicativo ou comunicação oral (no caso de Tânia). Durante toda a aplicação das provas, a pesquisadora não apresentava qualquer tipo de ajuda verbal, exceto nas provas de treino, que tinham por finalidade exemplificar para as participantes como deveriam proceder e por vezes sanar quaisquer dúvidas que pudessem surgir.

Vale destacar ainda, que para as provas de produção que contavam com a participação dos parceiros de comunicação na sua execução, quando aplicadas à Tânia, foram restritas a um parceiro comunicativo (colega de classe).

Ao todo foram apresentadas sete provas com níveis de complexidade crescente, a saber:

- Prova de produção 1: nomeando objetos nas figuras;
- Prova de produção 3: descrevendo cenas em figuras;
- Prova de produção 4: descrevendo eventos em vídeos;
- Prova de produção 2: descrevendo objetos nas figuras;
- Prova de produção 5: desenho em quadrinhos pragmáticos;
- Prova de produção 6: instruindo e construindo;
- Prova de produção 7: entrevista – contando ao experimentador tópicos especiais.

Vale ressaltar que a aplicação das provas não seguia a ordem estabelecida pela numeração, sendo aplicadas na seguinte sequência: prova 1, 3, 4, 2, 5, 6 e 7. A seguir cada uma das provas será apresentada:

##### **4.11.1. Prova de Produção 1 - Nomeando objetos nas figuras**

Consistia na apresentação de vinte pranchas, cada uma com um desenho de objetos comuns, de diferentes categorias semânticas, tais como: casa, janela, menino, colher. Francine e Tânia deveriam nomear cada um dos desenhos utilizando para isso seus próprios recursos comunicativos (para a Francine o álbum comunicativo e para a Tânia a comunicação oral). Francine era encorajada a utilizar dois ou mais símbolos gráficos de sua prancha para realizar tal nomeação, caso fosse necessário.

Para cada item apresentado os seguintes aspectos eram considerados: a forma de resposta da criança (qual o nome que dava ao objeto apresentado), se a palavra estava presente no recurso comunicativo da criança; qual modo de comunicação e as categorias.

Para preencher o campo referente ao modo de comunicação das Participantes, cada resposta era analisada a partir de um score pré-estabelecido pelo grupo de trabalho do Projeto Transcultural, a saber:

0.faltando; 1.apontando exemplar; 2.gesto/sinal; 3.vocalização; 4.sistema gráfico; 5.ortográficas; 6.gesto/sinal + sistema gráfico; 7.gesto/sinal + ortográfico; 8.sistema gráfico + ortográfico; 9.sistema gráfico + sistema gráfico; 10.plural (mais do que duas modalidades).

Também para estabelecer as categorias utilizou-se o seguinte score: 0.faltando; 1.figura exata; 2.expressão equivalente/sinônimo; 3.categoria relacionada; 4.categoria superordenada (vocábulo de sentido mais genérico em relação a outro, categoria semântica geral); 5.categoria subordinada; 6.exemplar; 7. Função; 8.item relacionado/contexto; 9.item não-relacionado; 10.recurso perceptual/atributo; 11.idiossincrásica; 12.outros; 13.não sei; 14.plural (mais do que duas modalidades).

### Desempenho de Francine – Prova de Produção 1

O tempo de execução desta atividade foi de 10'53" (dez minutos e cinquenta e três segundos). O desempenho de Francine na nomeação das figuras é apresentado na tabela a seguir:

**Tabela 1 - Desempenho de Francine na Prova de Produção 1.**

Item	Resposta Participante	Palavra presente no sistema	Modo de comunicação	Tempo da resposta	Categorias
<b>T1 Bola</b>	B	não	Vocalização + Ortográfica	53"	Faltando
<b>T2 Guarda-chuva</b>	J	não	Gesto	1'20"	Item relacionado
<b>1 Menino</b>	U; E; EDUARDO COSTA	sim	Sistema Gráfico	1'	Sinônimo
<b>2 Cachorro</b>	S	não	Vocalização + Ortográfica	38"	Não relacionado
<b>3 Casa</b>	CASA	sim	Sistema Gráfico	12"	Figura exata
<b>4 Janela</b>	"janela"(objeto)	não	Apontar exemplar + Vocalização	26"	Figura exata
<b>5 Helicóptero</b>	(apontou)	não	Gesto + Vocalização	32"	Figura exata
<b>6 Ônibus</b>	ÔNIBUS	sim	Sistema Gráfico	32"	Figura exata
<b>7 Zebra</b>	(apontou+gesto)	não	Apontar exemplar + Gesto + Vocalização	13"	Função + Figura exata
<b>8 Foguete</b>	(apontou)	não	Apontar exemplar	33"	Figura exata
<b>9 TV</b>	TELEVISÃO	sim	Sistema Gráfico	4"	Figura exata
<b>10 Roda</b>	(gesto)	não	Gesto	8"	Função
<b>11 Chave</b>	"chave"(objeto)	não	Gesto	13"	Figura exata
<b>12 Óculos de Sol</b>	"óculos"(objeto)	não	Apontar exemplar	10"	Exemplar + Função
<b>13 Colher</b>	COLHER	sim	Sistema Gráfico	5"	Figura exata
<b>14 Sapato</b>	SAPATO	sim	Vocalização + Sistema Gráfico	3"	Figura exata
<b>15 Revólver</b>	"atirar"(gesto)	não	Gesto	1'35"	Função
<b>16 Pena</b>	"folha"(objeto)	não	Apontar exemplar	1'10"	Não relacionado
<b>17 Peixe</b>	PEIXE	sim	Sistema Gráfico	7"	Figura exata
<b>18 Banana</b>	BANANA	sim	Sistema Gráfico	3"	Figura exata
<b>19 Tesoura</b>	"tesoura"(objeto)	não	Apontar exemplar	27"	Função
<b>20 Câmera</b>	"microfone"(gesto)	não	Gesto	8"	Função

Fonte: a autora

Na tabela 1 é possível verificar que das vinte pranchas apresentadas para Francine apenas oito

possuíam os símbolos gráficos correspondentes na sua prancha comunicativa. Dessas que possuíam o símbolo gráfico, seis a criança respondeu apontando o símbolo gráfico que correspondia exatamente à figura apresentada e nos outros dois realizou generalização. Quando lhe foi apresentado a figura de um menino ela mostrou os símbolos gráficos U, depois E e finalmente EDUARDO COSTA. Para a figura de peixe, a criança apontou o símbolo CARNE; nesse símbolo gráfico havia três elementos: PEIXE, FRANGO e VACA, sendo que a criança tentou ao máximo apontar apenas o “peixe”.

Quanto ao modo de comunicação, Francine utilizou os seguintes recursos: sistema gráfico em sete situações, apontar exemplar e fazer gesto/sinal em quatro situações cada, usar gesto/sinal + sistema gráfico em uma situação. Para as outras seis situações, a criança utilizou mais de um recurso para expressar o desenho representado na prancha. Em tais situações foram feitas combinações entre dois recursos sendo os mais utilizados: vocalizações, apontar exemplares, gestos/sinais, ortográficas e sistemas gráficos.

Vale ressaltar que para descrever a figura de uma zebra, Francine lançou mão de três diferentes modos de comunicação: apontar exemplar (CAVALO), gesto/sinal (como se estivesse galopando) e vocalização (emitiu o som da vogal /a/).

Na análise das categorias, Francine utilizou as seguintes: figura exata em dez situações, nomeação por função em quatro situações, nomeação por um item não relacionado em duas, nomeação usando sinônimo e por categoria superordenada em uma situação cada. Ainda foram utilizados mais do que duas categorias para descrever duas das vinte figuras apresentadas, sendo usada nomeação por função associada à figura exata e em outra situação, nomeação por função associada à figura exemplar.

### Desempenho de Tânia – Prova de Produção 1

O tempo de execução desta atividade foi de 1’29” (um minuto e vinte e nove segundos). O desempenho de Tânia na nomeação das figuras é apresentado na tabela a seguir:

**Tabela 2 - Desempenho de Tânia na Prova de Produção 1**

Item	Resposta Participante	Palavra presente no sistema	Modo de comunicação	Tempo da Resposta	Categorias
<b>T1 Bola</b>	<i>Bola</i>	Não se aplica	vocalização	4”	Palavra exata
<b>T2 Guarda-chuva</b>	<i>guarda-chuva</i>	Não se aplica	vocalização	4”	Palavra exata
<b>1 Menino</b>	<i>Homem</i>	Não se aplica	vocalização	4”	Superordenada
<b>2 Cachorro</b>	<i>Cachorro</i>	Não se aplica	vocalização	4”	Palavra exata
<b>3 Casa</b>	<i>Casa</i>	Não se aplica	vocalização	4”	Palavra exata
<b>4 Janela</b>	<i>Janela</i>	Não se aplica	vocalização	4”	Palavra exata
<b>5 Helicóptero</b>	<i>Helicopter</i>	Não se aplica	vocalização	4”	Palavra exata
<b>6 Ônibus</b>	<i>ônibus</i>	Não se aplica	vocalização	4”	Palavra exata
<b>7 Zebra</b>	<i>Zebra</i>	Não se aplica	vocalização	4”	Palavra exata
<b>8 Foguete</b>	<i>Avião</i>	Não se aplica	vocalização	4”	Relacionada
<b>9 TV</b>	<i>Tv</i>	Não se aplica	vocalização	4”	Palavra exata
<b>10 Roda</b>	<i>Roda</i>	Não se aplica	vocalização	4”	Palavra exata
<b>11 Chave</b>	<i>Chave</i>	Não se aplica	vocalização	4”	Palavra exata
<b>12 Óculos de Sol</b>	<i>Óculos</i>	Não se aplica	vocalização	4”	Sinônimo
<b>13 Colher</b>	<i>Colher</i>	Não se aplica	vocalização	4”	Palavra exata
<b>14 Sapato</b>	<i>Sapato</i>	Não se aplica	vocalização	4”	Palavra exata
<b>15 Revólver</b>	<i>Arma</i>	Não se aplica	vocalização	4”	Sinônimo
<b>16 Pena</b>	<i>Pena</i>	Não se aplica	vocalização	4”	Palavra exata
<b>17 Peixe</b>	<i>Peixe</i>	Não se aplica	vocalização	4”	Palavra exata
<b>18 Banana</b>	<i>Banana</i>	Não se aplica	vocalização	4”	Palavra exata
<b>19 Tesoura</b>	<i>Tesoura</i>	Não se aplica	vocalização	4”	Palavra exata
<b>20 Câmera</b>	<i>Máquina de tirar foto</i>	Não se aplica	vocalização	4”	Sinônimo

Fonte: a autora

Como pode ser verificada na tabela 2, Tânia não apresentou dificuldades na execução desta atividade. Das vinte gravuras apresentadas, quinze foram nomeadas com a palavra exata representativa da figura. Para nomear a gravura do “menino”, Tânia usou a palavra “homem”, classificada como superordenada, ou seja, pertencente à mesma categoria semântica de maneira geral. Para a gravura do “foguete”, Tânia usou a palavra avião, classificada como palavra relacionada ao elemento da gravura. Na gravura do “óculos de sol”, a criança apenas nomeou como “óculos”, o que foi considerado como palavra sinônima, assim como a palavra “arma” para nomear o “revólver” e “máquina de tirar foto” para nomear “Câmera”.

### Comparação do Desempenho de Francine e Tânia – Prova de Produção 1

O primeiro grande diferencial da execução da prova entre Francine e Tânia diz respeito ao tempo que foi necessário para que cada uma das participantes efetuasse a nomeação das gravuras. Enquanto Francine necessitou de dez minutos e cinquenta e três segundos, Tânia conclui a prova com apenas um minuto e vinte e nove segundos.

Para Tânia, a nomeação verbal das gravuras contribuiu para que a prova fosse concluída mais rapidamente. Já para Francine, a prova levou mais tempo, uma vez que a maioria das gravuras não possuíam símbolos correspondentes no álbum de comunicação da criança. Para nomear as gravuras, Francine necessitava realizar gestos e vocalizações, além de apontar objetos semelhantes existentes no ambiente em que a prova foi executada.

#### **4.11.2. Prova de produção 2 - descrevendo objetos nas figuras**

Esta prova foi realizada após a Prova de Produção 4. Consistia em avaliar aspectos da comunicação entre Francine e seus parceiros (mãe, educadora e colega de classe). Mais especificamente, o intuito da prova era caracterizar o percurso comunicativo da criança alvo para realizar a caracterização de objetos a ela apresentados. Eram apresentados desenhos a partir dos quais a participante deveria descrevê-los sem revelar o nome dos mesmos. Assim, caberia ao seu parceiro de comunicação descobrir qual era o objeto representado no desenho a partir das dicas oferecidas pelas participantes.

O número de pranchas foi dividido de acordo com o interlocutor. Naquelas dirigidas à interação Participante/Mãe foram apresentados os desenhos de um livro, um barco e um pão. Quando o parceiro de comunicação foi a educadora, os desenhos foram de uma maçã, uma cadeira e um balão. Por fim, quando o parceiro era o colega de classe, os seguintes desenhos foram utilizados: uma escada, uma bicicleta e um espelho refletindo a face de uma jovem.

O interlocutor poderia utilizar diversas maneiras para tentar adivinhar o desenho ao qual a criança se referia; assim, apontar símbolos na prancha de comunicação da criança, apontar objetos presentes no ambiente de aplicação da prova e verbalizar o nome de diversos objetos eram algumas das possibilidades que o interlocutor utilizava durante a execução desta tarefa.

A fim de traçar o percurso comunicativo de Francine nesta tarefa, foi construído, pelo grupo de pesquisa do Projeto Transcultural, um quadro em que as tentativas comunicativas da criança eram tabuladas. Para cada uma das pranchas apresentadas, foi feita uma análise a partir do seguinte score: 0.item perdido (quando a criança ao invés de descrever características do desenho, apontava de imediato para o símbolo ou objeto semelhante presente no ambiente); 1.função (apresentava a funcionalidade do objeto representado); 2.categoria superordenada (apresentava a categoria semântica geral ao qual o objeto pertencia); 3.geral ou atributo não específico (apresentava uma característica particular ou geral do objeto, por exemplo, na descrição de “orelha”= pequena e na descrição de “cavalo”= pode se mover); 4.recurso perceptual ou atributo (descrevia de que material é feito, qual a cor); 5.idiossincrásico (gestos/palavras/frases sobre o objeto que traziam algum significado particular para a criança); 6.local associado (apresentava o local onde tal objeto poderia ser encontrado); 7.outros (que não se enquadram nos itens acima); 8.não sei (quando a criança desistia de executar a tarefa ou simplesmente sinalizava que

não saberia realizá-la). Ainda constava nesta análise descrever o modo de produção da criança, ou seja, de que maneira ela interagia com o interlocutor (gesto, álbum de comunicação, apontando objetos do meio).

### Desempenho de Francine - Prova de Produção 2

A tabela a seguir apresenta os dados referentes à prova de produção 2, realizada por Francine com seus parceiros (mãe, educadora e colega de classe).

**Tabela 3 – Descrição dos dados obtidos na Prova de Produção 2 aplicada à Francine e seus parceiros.**

Pranchas	Desenhos - Francine /Mãe	Score	Modo de Produção	Tempo de Execução
1	livro	0	símbolo exato	5 "
2	barco	1 e 7	símbolo + gesto	3'8"
3	pão	0	símbolo exato	15"
				<b>tempo parcial: 3'28"</b>
	<b>Desenhos - Francine /Educadora</b>			
1	maçã	2	símbolo	44"
2	cadeira	5	símbolo	6'
3	bexiga	0	símbolo exato	32"
				<b>tempo parcial: 7'16"</b>
	<b>Desenhos - Francine /Colega</b>			
1	escada	8	gesto	3'
2	bicicleta	0	símbolo exato	8"
3	espelho	1	símbolo (+ de 1)	2'35"
				<b>tempo parcial: 5'43"</b>
				<b>TOTAL: 16'27"</b>

**Fonte:** a autora

A partir da tabela 3 é possível descrever o resultado da interação de Francine com seus parceiros comunicativos para cada uma das pranchas aplicadas. O tempo total de execução desta tarefa, considerando a interação entre Francine e seus parceiros comunicativos (mãe, educadora e colega), foi de dezesseis minutos e vinte e sete segundos (16'27").

#### ➤ Francine / Mãe

Foram apresentados os seguintes desenhos: livro (desenho 1), barco (desenho 2) e pão (desenho 3). O tempo de execução desta prova foi de três minutos e vinte e oito segundos (3'28"). Dos três desenhos apresentados, apenas em um a criança tentou descrevê-lo (barco). Embora a pesquisadora tenha explicado previamente que a participante não deveria nomear os desenhos e treinado isso com as pranchas de treinamento, a tendência da criança foi apontar para os símbolos representativos dos desenhos (livro e pão). O tempo de execução da tarefa então não revela uma qualidade na habilidade em descrever objetos, mas sim em apontar em seu álbum o símbolo correspondente.

Para descrever o desenho do barco, que não possui símbolo representante em seu álbum, Francine usou de gestos, vocalizações e ainda apontou o símbolo PISCINA, tentando fazer uma relação com a água pintada sob o barco desenhado. O objetivo final foi alcançado – a interlocutora dizer o nome do objeto

representado no desenho -. Para tanto, o sucesso desta tarefa se deu pelas inúmeras tentativas da interlocutora em adivinhar o que Francine estava se referindo; por diversas vezes dizia à criança: “*veja se não tem no seu álbum alguma coisa que ajude*” ou ainda verbalizava algumas palavras: “*é um rio?*”, “*piscina?*”, “*tá na água?*” até finalmente dizer a palavra “barco”.

➤ **Francine / Educadora**

Foram apresentados os seguintes desenhos: maçã (desenho 1), cadeira (desenho 2) e bexiga (desenho 3). O tempo de execução desta tarefa foi de sete minutos e dezesseis segundos (7'16"). Dos três desenhos apresentados, a criança tentou fornecer dicas para os desenhos 1 (maçã) e 2 (cadeira).

Na primeira prancha, onde havia o desenho de uma maçã, Francine apontou o símbolo TOMATE. A sua parceira de comunicação imediatamente perguntou se o objeto que queria fornecer dicas era da cor vermelha, tendo como resposta uma vocalização da criança que era usada em situações afirmativas. Neste momento, antes que a criança utilizasse mais algum símbolo ou gesto, a parceira comunicativa fez a seguinte pergunta: “é uma maçã?” e a criança respondeu que sim.

Na segunda prancha, o desenho apresentado era de uma cadeira. Após Francine olhar todo seu álbum comunicativo, solicitou à pesquisadora ver novamente a prancha; então começou a vocalizar e a parceira imediatamente começou a fazer perguntas: “é de comer?”, “é de beber?”, “é um brinquedo?”, “é um animal?”. A cada indagação a criança sinalizava com a cabeça negativamente. Na tentativa de incentivar a criança, a parceira perguntou: “que cor é?” e a criança apontou o símbolo PRETO. A parceira continuou a tentar descobrir que figura estava desenhada na prancha, por meio de indagações à criança e por vezes repetia perguntas anteriormente feitas. Depois de algum tempo, quando a parceira perguntou se esse objeto existia na casa da criança ela indicou que sim e imediatamente dirigiu-se ao álbum de comunicação e apontou o símbolo CADEIRA DE RODAS. A parceira perguntou se era uma cadeira de rodas, um pneu, ou ainda se era parecido com uma cadeira de rodas, e a criança dizia que não, mas em seguida fez sinal indicando que o desenho era parecido com uma cadeira de rodas. A parceira então perguntou se seria uma carruola, uma moto, um patinete e a criança negou todas as possibilidades e resolveu solicitar à pesquisadora que encerrasse a tarefa.

Na última prancha, Francine apontou diretamente o símbolo BEXIGA, sem que utilizasse de outros recursos para tentar fornecer dicas para a Educadora, desrespeitando as regras da atividade.

➤ **Francine / Colega de Classe**

Foram apresentados os seguintes desenhos: escada (desenho 1), bicicleta (desenho 2) e espelho (desenho 3). O tempo de execução desta prova foi de cinco minutos e quarenta e três segundos (5'43"). Dos três desenhos apresentados, a criança tentou descrever o desenho 1 e 3. Assim como na execução da tarefa com tendo a mãe como parceira, sempre que o desenho tivesse seu símbolo representativo no álbum de comunicação da criança, esta optava por simplesmente apontá-lo para a sua parceira comunicativa. este

fato ocorreu com o desenho da bicicleta.

Para tentar descrever características do desenho da escada, Francine fez gestos como se estivesse subindo uma escada, apontou as prateleiras de uma estante presente no ambiente e ainda produziu algumas vocalizações. Apesar de todo o empenho, a parceira comunicativa – colega de classe – não conseguiu descobrir sobre qual objeto a criança estava se referindo. Durante a tentativa de compreender a criança, sua colega apontava símbolos no álbum de maneira aleatória e numa tentativa de compreender as vocalizações da criança alvo, apontava as letras do alfabeto expressas no álbum dizendo: “*é a letra A Bibi?*”, “*que letra começa?*”. Ainda na tentativa de desvendar o objeto representado na prancha, a colega de classe imitava os gestos realizados por Francine. Decorridos três minutos, a criança não verbal demonstrando cansaço olhou para a Pesquisadora. Quando esta lhe perguntou se gostaria de passar para a próxima prancha, a criança respondeu positivamente.

Na prancha que continha o desenho três, embora o espelho fosse o objeto alvo da tarefa, a imagem era formada por uma jovem que segurava um espelho e tinha sua imagem refletida nele. Por essa razão, a pesquisadora precisou apontar para o objeto em específico do qual a criança deveria descrever. A primeira tentativa da criança foi mostrar o símbolo B. (nome dela) contido no seu álbum de comunicação. Então a pesquisadora pediu que embora o desenho tivesse tal figura ela deveria se ater à outra (espelho). Tomando novamente seu álbum em mãos, Francine mostrou o símbolo FESTA (duas pessoas vestidas de maneira semelhante, uma de frente para a outra), talvez numa tentativa de reproduzir a imagem refletida no espelho representada na prancha ou remetendo-se a sua vivência (ter participado de uma festa em que antes de ir para a festa teria penteado seu cabelo e se olhado no espelho). Numa terceira tentativa a criança então mostrou o símbolo MAQUIAGEM, tentando dar pistas quanto à função do objeto representado na prancha. Contudo, sua parceira comunicativa apenas repetiu o nome deste último símbolo e Francine preferiu encerrar a tarefa.

A figura abaixo mostra o desenho da prancha três e os símbolos usados por Francine durante a execução da atividade.

**Figura 34 – Prova de Produção 2: prancha três referente a interação Francine/colega de classe e símbolos do álbum de comunicação utilizados.**



**Fonte:** Álbum de comunicação de Francine e Roll Talk®

### **Desempenho de Tânia - Prova de Produção 2**

A tabela a seguir apresenta os dados referentes a prova de produção 2, realizada por Tânia com seu colega de classe.

**Tabela 4 – Descrição dos dados obtidos na Tarefa de Produção 2 aplicada à Tânia e seu parceiro.**

<b>Pranchas</b>	<b>Desenhos - Tânia/Colega</b>	<b>Score</b>	<b>Modo de Produção</b>	<b>Tempo de Execução</b>
7	escada	0	verbalização exata	4"
8	bicicleta	0	verbalização exata	1"
9	espelho	5	verbalização	25"
				<b>TOTAL: 30"</b>

**Fonte:** a autora

A partir da tabela 4 é possível descrever o resultado da interação de Tânia com seu parceiro comunicativo para cada uma das pranchas aplicadas. O tempo total de execução para esta prova foi de trinta segundos (30").

#### ➤ **Tânia / Colega**

Foram apresentados os seguintes desenhos: escada (desenho 1), bicicleta (desenho 2) e espelho (desenho 3). Nos desenhos um e dois, a criança apenas verbalizou o nome deles sem que utilizasse de dicas verbais para descrevê-los. No desenho três, a criança fez alguns comentários descritivos sobre o desenho, relatando a existência de uma menina se olhando no espelho, maquiando-se.

Diante da maneira como Tânia conduziu a tarefa, seu colega apenas repetia/confirmava as palavras que ela verbalizava.

### **Comparação entre o desempenho de Francine / Colega e Tânia / Colega – Prova de Produção 2**

A tabela a seguir apresenta os dados obtidos durante a aplicação da prova de produção 2, durante as interações ocorridas entre Francine e sua colega e Tânia e sua colega.

**Tabela 5 – Comparação dos dados obtidos na Prova de Produção 2 aplicada à Francine/Colega e Tânia/Colega.**

	Desenho 1	Desenho 2	Desenho 3	Tempo de Execução
	escada	bicicleta	espelho	
<b>Modo de Produção - Francine /Colega</b>	gesto	símbolo exato	mais de um símbolo	5'43"
<b>Modo de Produção - Tânia /Colega</b>	verbalização exata	verbalização exata	verbalização descritiva	30"

**Fonte:** a autora

Ao observarmos a Tabela 5 a primeira grande diferença refere-se ao tempo de execução da prova; é notável a dificuldade de Francine em concluir a tarefa, tendo em vista a diferença do tempo de execução de cada uma das participantes. Enquanto Tânia utilizou apenas trinta segundos para comunicar ao seu colega o que estava visualizando, Francine precisou de cinco minutos e quarenta e três segundos para fazê-lo.

Embora nenhuma das Participantes tenha cumprido a tarefa como fora orientado, ou seja, oferecendo aos seus parceiros dicas sobre a figura, sem dizer o nome da mesma, ambas comunicaram os desenhos um (escada) e dois (bicicleta), mas facilmente aos seus parceiros quando comparamos com o desenho três (espelho). Neste último desenho, tanto Francine quanto a Tânia optaram por citar outros elementos contidos no desenho ao invés de apenas citar o espelho.

#### **4.11.3. Prova de produção 3 - Descrevendo cenas em figuras**

Consistia na apresentação de diversas pranchas contendo desenhos em que uma situação era representada. Ao todo eram oito pranchas divididas em três grupos: pranchas um, dois e três dirigidas à interação entre Francine e sua mãe, pranchas quatro, cinco e seis dirigidas à interação entre Francine e sua educadora e por fim, as pranchas sete e oito dirigidas à interação entre Francine e Tânia e seus colegas de classe. O conteúdo de cada uma das pranchas é apresentado a seguir:

**Quadro 11 – Descrição dos desenhos contidos nas pranchas da Prova de Produção 3.**

PRANCHA	DESCRIÇÃO
1	Gato embaixo de um guarda-chuva
2	Uma tigela de frutas com todas cortadas pela metade
3	Um homem de costas olhando-se no espelho, sendo que a imagem refletida era de suas costas
4	Um homem careca no banheiro escovando sua cabeça com escova de dentes
5	Um homem pintando um pássaro usando um ovo como modelo
6	Uma garota atrás de uma árvore
7	Um cavalo em pé sobre um elefante e um pássaro em pé sobre o cavalo
8	Um pato usando óculos de sol e remando um barco

**Fonte:** Roll Talk ®

Para cada uma das pranchas foi feita uma análise da linguagem expressiva das Participantes Francine e Tânia, ou seja, de que maneira elas comunicavam aos seus parceiros interativos o desenho que

estavam visualizando; além disso, foi feita uma análise da linguagem receptiva dos parceiros, a fim de caracterizar os recursos por eles utilizados na tentativa de descobrir sobre qual desenho as crianças alvo e controle tentavam passar-lhes informação.

Para realizar a análise acima descrita foram estabelecidos pelo grupo de pesquisa do Projeto Transcultural alguns critérios, a saber:

**Quadro 13 – Critérios de análise das respostas de Francine e Tânia e seus parceiros na realização da Prova de Produção 3.**

CRITÉRIO	DEFINIÇÃO
<b>Idéia central</b>	Descreve toda a situação ou evento
<b>Elementos centrais</b>	Pessoas, objetos e eventos que são destacados na apresentação da idéia central no desenho
<b>Elementos periféricos</b>	Pessoas, objetos e eventos que NÃO são destacados na apresentação da idéia central no desenho
<b>Detalhes</b>	Atributos ou características que são corretas, mas que têm pouca importância para a idéia central
<b>Elemento errado</b>	Item não relacionado no desenho
<b>Novo elemento</b>	Novo elemento não mencionado pela criança e não presente no desenho

**Fonte:** a autora

Os dados serão apresentados de maneira qualitativa e divididos em três partes de acordo com o parceiro de interação das Participantes.

### **Desempenho de Francine – Prova de Produção 3**

Esta prova foi realizada com as três parceiras de comunicação (mãe, professora e colega de classe). Ao todo, foram necessários 29’26” (vinte e nove minutos e vinte e seis segundos) para que Francine desenvolvesse os diálogos e transmitisse as mensagens às suas parceiras comunicativas. Com a colega de classe, foram necessários 9’51” (nove minutos e cinquenta e um segundos) para que Francine concluísse o diálogo sobre duas pranchas utilizadas durante a prova com esta parceira.

A seguir descrevemos cada uma das interações ocorridas durante a execução da prova de produção 3.

➤ **Francine / mãe**

**Prancha 1: “gato embaixo de um guarda-chuva”**

O tempo de execução desta atividade foi de dois minutos e quarenta segundos (2’40”). Francine começou a descrição emitindo algumas vocalizações; a sua parceira comunicativa – a mãe – prontamente iniciou tentativas de compreender o que a filha estava a comunicar. No início do diálogo já indagou à

criança se os elementos do desenho estavam representados na sua pasta de comunicação. A partir da negativa da filha, continuou a tentar compreender a mensagem que lhe era transmitida.

Por diversas vezes, a mãe tentou interpretar as vocalizações de Francine e insistia em perguntar se ela queria dizer a palavra “água”. Embora a filha indicasse que não se tratava desta palavra, a mãe sempre retornava a ela.

Francine associou às suas vocalizações, gestos, tentando indicar que segurava algo acima da cabeça. Embora a mãe tenha proferido a palavra “guarda-chuva”, Francine negou que fosse esta palavra e a mãe voltou a insistir na palavra “água”.

Por vezes, durante a atividade, Francine dirigia o olhar para a Pesquisadora, fazendo algumas vocalizações; esta insistia que a menina deveria tentar comunicar para a mãe e que não seria possível mostrar o desenho para a parceira comunicativa dela antes disso.

Já havia transcorrido cerca de um minuto de diálogo quando Francine decidiu buscar em sua pasta de comunicação alguma figura que pudesse auxiliá-la. Foi neste momento que apontou a figura da ÁGUA; a mãe então perguntou sobre três diferentes palavras: “piscina”, “cachorro” e “gato”. Quando a última palavra foi dita pela mãe a menina expressou aprovação e imediatamente começou a comunicar outro aspecto que havia no desenho, tentando, por meio de gestos, comunicar que o gato segurava um guarda-chuva. Na segunda tentativa a mãe conseguiu compreender e então organizou uma sentença que descreveria o desenho: “um gato com um guarda-chuva?”. Francine prontamente afirmou com a cabeça que a resposta da mãe estava correta.

Ao analisarmos os elementos utilizados durante o diálogo, podemos afirmar que Francine iniciou tentando expressar a ideia central do desenho (gato segurando um guarda-chuva), a partir da descrição dos elementos centrais (gato e guarda-chuva). Também lançou mão de detalhes (cor do gato) e elemento periférico (tamanho do gato) durante a descrição. Como modo de produção, utilizou os gestos, vocalizações e seu álbum de figuras.

Sua parceira comunicativa utilizou alguns novos elementos (carne, piscina, laço e cachorro) durante a tentativa de compreender o que Francine comunicava. Contudo, foi capaz de formular sentenças com os elementos centrais e detalhes do desenho, finalizando o diálogo após compreender integralmente o que Francine estava comunicando.

No quadro a seguir apresentamos a caixa de diálogo desta atividade realizada entre Francine e sua mãe:

Quadro 14 – Prova de Produção 3: interação entre Francine e sua mãe na execução da prancha 1.

Interlocutor	Diálogo	CrITÉrios de Análise
Francine	“ <b>ai</b> ” (vocalização representativa da palavra “gato”)	<b>Elemento central</b>
Mãe	“ <b>água?</b> ”	<b>Novo elemento</b>
Francine	( <i>Gesto negando</i> )	
Mãe	“ <i>não</i> ”	
Francine	“ <b>ai</b> au” (vocalização representativa da palavra “gato”)	<b>Elemento central</b>
Mãe	“ <b>água?</b> Tem na pasta?”	<b>Novo elemento</b>
Francine	(gesto com a cabeça negando)	
Mãe	“não tem! Como é que é?”	
Francine	“ <b>ai</b> ” + (gesto: mão para cima como se estivesse <b>segurando um guarda-chuva</b> )	<b>Ideia central</b>
Mãe	“ <b>chuva?</b> ”	<b>Detalhes</b>
Francine	(gesto com a cabeça afirmando)	
Mãe	“ <b>guarda-chuva?</b> ”	<b>Elemento central</b>
Francine	(gesto com a cabeça negando)	
Mãe	“não?”	
Francine	“ <b>ai</b> ” (vocalização representativa da palavra “gato”)	<b>Elemento central</b>
Mãe	“ <b>guarda?</b> ”	<b>Novo elemento</b>
Francine	(gesto com a cabeça negando)	
Mãe	“ <b>água?</b> ”	<b>Novo elemento</b>
Francine	(gesto com a cabeça negando) + vocalizações + olhar para pesquisadora	
Pesquisadora	“você tem que ir dando dicas para a sua mãe, dizer se ela está acertando ou não, vamos lá, vamos tentar!”	
Francine	“ <b>au</b> ” (vocalização representativa da palavra “gato”)	<b>Elemento central</b>
Mãe	“ <b>água?</b> ”	<b>Novo elemento</b>
Francine	(gesto com a cabeça negando) + “ <b>ai</b> ”	<b>Elemento central</b>
Mãe	“ <b>carne?</b> ”	<b>Novo elemento</b>
Francine	(gesto com a cabeça negando)	
Mãe	“não?”	
Francine	(apontou para o local onde estava o desenho)	
Mãe	“a Mãe não pode ver. Tem que contar ai ó, na sua pasta. Não tem nada que te pareça com o que você está vendo ai na pastinha?”	
Francine	(gesto com a cabeça negando) + apontou o cachorro preto que estava no colo da mãe para indicar a “ <b>cor do gato</b> ”	<b>Detalhe</b>
Mãe	“ <b>preto?</b> ”	<b>Detalhe</b>

Francine	(indicou o tamanho do guarda-chuva colocando as duas mãos paralelas)	Elemento periférico
Mãe	“grande?”	Elemento periférico
Francine	(apontou para o local onde estava o desenho)	
Mãe	“eu não posso ver. Tem aqui em casa?”	
Francine	(gesto com a cabeça negando)	
Mãe	“aonde que tem?”	
Francine	(apontou para o local onde estava o desenho)	
Mãe	“ai, mas a mãe não pode ver. Mas tem alguma coisa que pareça?”	
Francine	Vocalização “ai” (vocalização representativa da palavra “gato”) + <b>ÁGUA</b>	Elemento central Detalhe
Mãe	“piscina? Cachorro? Gato?”	Novos elementos Elemento central
Francine	(gesto afirmando com a cabeça)	
Mãe	“ah um gato! Miau”	Elemento central
Francine	(levou a mão à cabeça, para indicar que segurava um guarda-chuva)	Elemento central
Mãe	“de laço? Com guarda-chuva?”	Novo elemento Elemento central
Francine	(gesto afirmando com a cabeça)	
Mãe	“um gato com um guarda-chuva?”	Ideia central
Francine	(gesto afirmando com a cabeça)	

Fonte: a autora

\* no quadro, no que se refere à Francine, as palavras escritas em letras maiúsculas representam os símbolos apontados no álbum de comunicação da criança.

### **Prancha 2: “uma tigela com frutas cortadas pela metade”**

O tempo de execução desta atividade foi de dois minutos e cinquenta e cinco segundos (2’55”). Francine começou a descrição utilizando seu álbum de comunicação; a sua parceira comunicativa – a mãe – prontamente conseguiu compreender o que a filha tentava comunicar (BANANA).

Contudo, logo após a mãe utilizou algumas palavras que não pertenciam à mesma categoria semântica (“piscina”, “passar”, “ferro”), o que contribuiu para um momento de dificuldade na elucidação do diálogo entre mãe e filha.

Francine então lançou mão de características semânticas dos elementos contidos no desenho para tentar comunicar a mensagem; sendo assim, fez gestos indicativos da palavra “comer”. Novamente, a mãe da menina proferiu algumas palavras na tentativa de descobrir sobre o que a filha estava comunicando, contudo, neste momento, se ateu a dizer palavras da mesma categoria semântica (alimentos: “doce de leite”, “chocolate”, “salada”).

Percebendo que não era nenhum dos elementos ditos até o momento, a mãe de Francine alertou a filha que ela deveria recorrer ao seu álbum de comunicação, para tentar encontrar símbolos que descrevessem o que ela tentava comunicar. Também indagou a filha se os elementos contidos no desenho estavam presentes em sua casa.

Francine negou as duas perguntas e iniciou nova descrição, utilizando gestos, agora tentando descrever outros elementos centrais da figura (recipiente onde estavam as frutas). Logo na segunda tentativa da mãe, ela foi capaz de compreender que a descrição da filha se referia a de uma tigela e então concluiu a atividade verbalizando que se tratava de uma tigela com frutas.

Ao analisarmos os elementos utilizados durante o diálogo, podemos afirmar que Francine manteve em praticamente todo o diálogo a tentativa de comunicar apenas os elementos centrais (banana, pera, maçã...). Também lançou mão de elementos periféricos ao tentar descrever que aqueles elementos eram alimentos. Como modo de produção, utilizou os gestos, vocalizações e seu álbum de figuras.

Sua parceira comunicativa utilizou alguns novos elementos (doce de leite, chocolate, colher, mexer) durante a tentativa de compreender o que Francine comunicava. Contudo, foi capaz de formular sentenças com os elementos periféricos e centrais, comunicados por Francine. A mãe da criança ainda finalizou o diálogo compreendendo integralmente o que Francine estava comunicando.

No quadro a seguir apresentamos a caixa de diálogo desta atividade realizada entre Francine e sua mãe:

**Quadro 15 – Prova de Produção 3: interação entre Francine e sua mãe na execução da prancha 2**

Interlocutor	Diálogo	Critérios de Análise
Francine	<b>BANANA</b>	<b>Elemento central</b>
Mãe	“ <b>banana?</b> ”	<b>Elemento central</b>
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
Mãe	“ <b>piscina?</b> ”	<b>Novo elemento</b>
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Mãe	“ <b>maçã?</b> ”	<b>Elemento central</b>
Francine	Vocalização afirmando	
Francine	(gesto: apontou no desenho uma pera cortada) + vocalização indicando a palavra “ <b>pera</b> ”	<b>Elemento central</b>
Pesquisadora	“ <b>essa? Tem aí?</b> ”	
Francine	(gesto: negou com a cabeça; mexeu o braço como se estivesse mexendo algo em uma panela, para indicar a <b>tigela</b> )	<b>Elemento central</b>
Mãe	“ <b>passar? Ferro? O que?</b> ”	<b>Novos elementos</b>
Francine	(gesto: levou mão até a boca, indicando a palavra “ <b>comer</b> ”)	<b>Elemento periférico</b>
Mãe	“ <b>comer?</b> ”	<b>Elemento periférico</b>
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	

Mãe	<i>"doce de leite?"</i>	Novo elemento
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Mãe	<i>"chocolate?"</i>	Novo elemento
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Mãe	<i>"colher? Mexer?"</i>	Novos elementos
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Mãe	<i>"suco"</i>	Novo elemento
Francine	Vocalização	
Mãe	<i>"ãh?"</i>	
Francine	(gesto: mexeu os braços na altura da cabeça)	
Mãe	<i>"salada?"</i>	Novo elemento
Francine	(gesto: olhou e apontou para o desenho) + vocalizações	
Mãe	<i>"não tem aí na sua pastinha nada que pareça? Tem em casa?"</i>	
Francine	(gesto: dirigiu olhar para a Mãe e fez movimento afirmativo com a cabeça)	
Mãe	<i>"tem em casa aqui! <b>Banana, maçã, melancia?</b>"</i>	Elementos centrais
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Mãe	<i>"não. <b>Creme de leite?</b>"</i>	Novo elemento
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Mãe	<i>"tá em cima?"</i>	
Francine	vocalização	
Mãe	<i>"café?"</i>	Novo elemento
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Mãe	<i>"não?"</i>	
Francine	(gesto: duas mãos em paralelo indicando que havia um <b>recipiente</b> )	Elemento central
Mãe	<i>"<b>um monte</b>....mas é muitos, poucos, muitos?"</i>	Detalhe
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
Mãe	<i>"<b>muitas frutas?</b>"</i>	Elemento central
Francine	(gesto: duas mãos em paralelo indicando que havia um <b>recipiente</b> )	Elemento central
Mãe	<i>"<b>grande assim?</b>"</i>	Novo elemento
Francine	<i>"ãhã"</i> (vocalização indicando afirmação + gesto: duas mãos em paralelo indicando o <b>recipiente</b> )	Elemento central
Mãe	<i>"<b>está num copo?</b>"</i>	Novo elemento
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Mãe	<i>"<b>está numa cesta de fruta?</b>"</i>	Elemento central
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
Mãe	<i>"era uma cesta?"</i>	
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
Mãe	<i>"<b>um monte de frutas; uma cesta, de</b>"</i>	Ideia central

	<i>café da manhã?</i>	
<b>Francine</b>	(gesto: afirmou com a cabeça + apontou a figura e dirigiu olhar para Pesquisadora)	

**Fonte:** a autora

\* no quadro, no que se refere à Francine, as palavras escritas em letras maiúsculas representam os símbolos apontados no álbum de comunicação da criança.

**Prancha 3: “Um homem de costas olhando-se no espelho, sendo que a imagem refletida era de suas costas”**

O tempo de execução desta atividade foi de dois minutos e cinquenta e cinco segundos (2’55”). Ao iniciar a transmissão da mensagem, Francine lançou mão imediatamente de seu álbum de comunicação, apontando o símbolo de um membro da família, indicando que se tratava de um homem.

A mãe rapidamente conseguiu compreender o que a filha tentava comunicar. Assim, Francine passou a comunicar outros aspectos relevantes da figura, buscando expressar a ideia central do desenho.

No entanto, a partir deste momento, a comunicação tornou-se truncada. Francine não sabia ao certo como comunicar o que estava vendo no desenho e optou por expressar que o homem do desenho não tinha rosto e que era todo amarelo. Para tanto, dirigiu-se até sua mãe e circulo olho, nariz e boca, fez gesto indicando a palavra “tudo” e também apontou o símbolo AMARELO de seu álbum. A mãe de Francine conseguiu compreender que se tratava de uma pessoa sem rosto, o que de fato não era o que o desenho mostrava (“um homem de costas se olhando no espelho, mas a imagem refletida era de suas costas”).

Francine então iniciou a descrição de detalhes expressos no desenho (ex. a cor da blusa do homem). Embora sua mãe tenha compreendido, este aspecto não era relevante para que a parceira comunicativa de Francine compreendesse a ideia central da mensagem.

Em nenhum momento da atividade a criança comunicou o fato de existir um espelho no desenho, o que provavelmente auxiliaria sua mãe na compreensão da mensagem.

Ao analisarmos os elementos utilizados durante o diálogo, podemos afirmar que apesar de Francine ter utilizado um elemento central (a descrição de um homem no desenho), teve dificuldades em identificar outro elemento central (o espelho), fato este que prejudicou o êxito de seu processo interativo. Ainda durante o diálogo, a menina lançou mão da descrição de detalhes do desenho (cor da blusa e do cabelo do homem) na tentativa de transmitir a mensagem. Como modo de produção durante o diálogo, Francine usou muitos gestos e vocalizações, contudo, lançou mão de seu álbum sempre que possível para realizar a interação.

Sua parceira comunicativa compreendeu alguns aspectos da mensagem; lançou mão de elementos centrais e detalhes, bem como novos elementos e elementos errados na tentativa de compreender o que a

filha comunicava. Contudo, não foi capaz de compreender a ideia central da mensagem, não sendo obtido êxito na execução desta atividade.

**Quadro 16 – Prova de Produção 3: interação entre Francine e sua mãe na execução da prancha 3.**

Interlocutor	Diálogo	Critérios de Análise
Francine	<b>DITO</b>	Elemento central
Mãe	“O <b>Dito</b> ? Um <b>homem</b> ”	Elemento central
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça + levou a mão próxima aos olhos, indicando que <b>não havia olhos</b> )	Detalhe
Mãe	“ <b>vendo</b> ?”	Novo elemento
Francine	(gesto: negou com a cabeça + levou a mão próxima aos olhos, indicando que <b>não havia olhos</b> )	Detalhe
Mãe	“ <b>de olho...</b> ”	Elemento errado
Francine	(gesto: negou com a cabeça + apontou desenho + vocalização)	
Mãe	“ <b>não tem olho; de olhos fechados?</b> ”	Novos elementos
Francine	(gesto: estendeu os dois braços à frente e cruzou-os)	
Francine	<b>AMARELO</b>	Detalhe
Mãe	“ <b>amarelo?</b> ”	Detalhe
Francine	(gesto: movimentou as mãos em círculo indicando a palavra “ <b>tudo</b> ” + vocalização)	Detalhe
Mãe	“ <b>tudo amarelo?</b> ”	Detalhe
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
Francine	(gesto: passou o dedo polegar na fronte, indicando <b>todo o rosto</b> + vocalização)	Detalhe
Mãe	“ <b>Suando? Ralando?</b> ”	Novos elementos
Francine	(gesto: apontou figura + vocalização) + <b>AMARELO</b>	Detalhe
Mãe	“ <b>amarelo</b> ”	Detalhe
Francine	(gesto: movimentou as mãos em círculo indicando a palavra “ <b>tudo</b> ” + vocalização)	Detalhe
Mãe	“ <b>tudo? Tudo aonde?</b> ”	
Francine	(gesto: dirigiu-se até a mãe e começou a <b>passar a mão em seus olhos, nariz e boca</b> )	Detalhe
Mãe	“ <b>nariz, o olho, tudo amarelo ele é? Ele é o sol?</b> ”	Detalhe Novo elemento
Francine	(gesto: dirigiu-se até a mãe e <b>começou a passar a mão em seus olhos, nariz</b> )	Detalhe
Mãe	“ <b>tem o olho amarelo? Tudo amarelo?</b> ”	Detalhe
Francine	(gesto: levou as duas mãos na altura do	

	peito, indicando a palavra “não sei”)	
Mãe	“você não sabia?”	
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Mãe	“ele é <b>homem</b> ? <b>Tem os olhos, tudo amarelo</b> ?”	<b>Elemento central</b> <b>Detalhe</b>
Francine	(gesto: <b>levou a mão próximo aos olhos</b> )	<b>Detalhe</b>
Mãe	“ <b>não tem olho</b> ”	<b>Detalhe</b>
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Francine	(gesto: <b>levou a mão ao nariz e a boca</b> )	<b>Detalhe</b>
Mãe	“ <b>não tem nariz, nem boca</b> ”	<b>Detalhe</b>
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Francine	(gesto: <b>levou mão à cabeça</b> )	<b>Detalhe</b>
Mãe	“ <b>tem chapéu?</b> ”	<b>Novo elemento</b>
Francine	(gesto: agitou as mãos na altura dos ombros + vocalizações)	
Mãe	“ <b>não tem nada</b> ”	
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Francine	(gesto: <b>colocou a mão na sua camiseta</b> )	<b>Elemento periférico</b>
Mãe	“ <b>blusa</b> ”	<b>Elemento periférico</b>
Francine	<b>AZUL</b>	<b>Elemento periférico</b>
Mãe	“ <b>a blusa é azul?</b> ”	<b>Elemento periférico</b>
Francine	(gesto: dirigiu-se à pesquisadora para ver o desenho novamente)	
Mãe	“ <b>sapato</b> ”	<b>Novo elemento</b>
Francine	(gesto: dirigiu a <b>mão até os olhos</b> + vocalização)	<b>Detalhe</b>
Mãe	“ <b>não tem olho</b> ”	<b>Detalhe</b>
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Mãe	“ <b>o olho tá fechado</b> ”	<b>Novo elemento</b>
Francine	(gesto: dirigiu-se ao desenho, passou a mão sobre ele + vocalização)	
Mãe	“ <b>tudo amarelo</b> ”	<b>Detalhe</b>
Francine	vocalização	
Mãe	“ <b>blusa?</b> ”	<b>Detalhe</b>
Francine	(gesto: movimentou os dois braços indicando a palavra “ <b>tudo</b> ”)	<b>Detalhe</b>
Mãe	“ <b>tudo?</b> ”	<b>Detalhe</b>
Francine	<b>AMARELO + MUITO</b>	<b>Detalhe</b>
Mãe	“ <b>muito amarelo</b> ”	<b>Detalhe</b>
Francine	(gesto: dirigiu a mão ao <b>rosto</b> )	<b>Detalhe</b>
Mãe	“ <b>o rosto</b> ”	<b>Detalhe</b>
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
Mãe	“ <b>tem mais alguma coisa?</b> ”	
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	

Fonte: a autora

\* no quadro, no que se refere à Francine, as palavras escritas em letras maiúsculas representam os símbolos apontados no álbum de comunicação da criança.

Podemos concluir que na prova de produção 3 em que se considerou a comunicação entre Francine e sua mãe muitos detalhes dos desenhos foram utilizados pela criança na tentativa de comunicar o que estava vendo. O fato do álbum de comunicação da criança não possuir a maioria dos desenhos contidos na prancha foi outro aspecto que contribuiu de maneira negativa para a execução da atividade.

A utilização pela parceira, de elementos não mencionados pela criança/ausentes no desenho demonstra que a comunicação de fatos não conhecidos previamente pela mãe são extremamente difíceis de serem comunicados. Além disso, por vezes os gestos corriqueiramente usados pela criança e conhecidos pela mãe, eram usados na tentativa de transmitir a informação de maneira aleatória, o que induzia a mãe ao erro e descartava a possibilidade de um gesto ser representativo de uma única situação ou objeto.

➤ **Francine / Professora**

**Prancha 4: “Um homem careca no banheiro escovando sua cabeça com escova de dentes”**

O tempo de execução desta atividade foi de 5’35” (cinco minutos e trinta e cinco segundos). Francine iniciou a interação utilizando seu álbum de comunicação. Ao longo do diálogo é evidente que ela tenta transmitir a ideia central do desenho, contudo não possuía uma percepção clara do que realmente estava ilustrado na gravura, o que prejudicou as tentativas de transmissão da mensagem à sua parceira comunicativa.

Para Francine, o desenho trazia a ilustração de um homem, penteando-se e olhando-se em um livro. Na verdade, o desenho retratava um homem penteando-se com uma escova de dente e olhando-se em um espelho. Assim, o elemento inusitado da gravura era o fato do homem pentear-se com uma escova de dente, fato este ignorado nas tentativas de comunicação de Francine.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito ao percurso linguístico utilizado pela criança para comunicar um elemento que não estava presente em seu álbum de comunicação. Assim, na tentativa de expressar a palavra “livro”, Francine utilizou o símbolo ÁLBUM. Neste momento contou com o auxílio de sua parceira comunicativa que a princípio verbalizou a palavra “álbum”, e ao dirigir o olhar para Francine e perceber que ela não havia feito qualquer expressão fácil, continuou na tentativa de compreender, proferindo a palavra “livro” e obtendo um gesto afirmativo de Francine.

É importante mencionar que a professora fazia muitas indagações de uma só vez (ex.: *“um álbum, um livro na mão, contando uma história?”*); tal fato prejudicou a interação, pois em diversas vezes, Francine respondia uma das indagações, não sendo necessariamente a última feita pela professora.

Por vezes a desatenção no que Francine já havia comunicado truncava o diálogo. Em alguns momentos a professora inseria elementos errados na interação (ex. *“isso é um álbum ó, com fotos...vendo fotos?”*), que já haviam sido anteriormente esclarecidos pela criança, como neste caso, que o álbum representaria um livro.

Novos elementos também foram por diversas vezes utilizados pela professora novamente em situações que caracterizavam a sua desatenção para aquilo que Francine já havia comunicado (ex. “*ou é um menino?*”; “*festa? Um homem numa festa? Dançando? No carro? Comendo...*”).

Francine utilizou apenas elementos centrais para tentar transmitir a mensagem; ainda foi identificado o uso de um elemento errado, pois para Francine o homem na gravura segurava um livro e não um espelho. Nesta atividade interativa, embora tenha utilizado de gestos e vocalizações, foi predominante a utilização do álbum de comunicação para tentar transmitir a mensagem.

Para a professora, análise do diálogo revela a utilização de alguns elementos centrais, contudo durante grande parte da interação, ela utilizou elementos errados e novos elementos para tentar compreender o que Francine comunicava.

O insucesso da interação ficou evidente quando Francine, após quase cinco minutos de diálogo, dirige olhar para Pesquisadora e faz gesto de negação com a cabeça. Nesse momento, ao ser indagada se preferia que fosse apresentado à professora a gravura, Francine prontamente afirma com a cabeça e a atividade é encerrada.

**Quadro 17 – Prova de Produção 3: interação entre Francine e sua professora na execução da prancha 4.**

Interlocutor	Diálogo	Critérios de Análise
Francine	<b>DITO</b>	<b>Elemento central</b>
Professora	“ <i>um <b>homem</b></i> ”	<b>Elemento central</b>
Francine	<b>ÁLBUM</b>	<b>Elemento errado</b>
Professora	“ <i>um <b>álbum</b>....<b>um livro na mão?</b> <b>Contando um história?</b>”</i>	<b>Elemento errado</b> <b>Novos elementos</b>
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
Francine	(gesto: levou a mão na altura dos cabelos e tentou fazer o gesto de <b>pentear os cabelos</b> )	<b>Elemento central</b>
Professora	“ <i><b>escrevendo na lousa? O professor escrevendo na lousa? Igual eu?</b></i> ”	<b>Novos elementos</b>
Francine	(gesto: dirigiu olhar para a professora e negou com a cabeça)	
Professora	“ <i><b>lendo um livro de histórias?</b></i> ”	<b>Novos elementos</b>
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Professora	“ <i>porque você mostrou aqui?</i> ” (apontou para símbolo <b>ÁLBUM</b> ). “ <i>isso é um <b>álbum</b> ó, com fotos...<b> vendo fotos?</b></i> ”	<b>Novos elementos</b>
Francine	(gesto: dirigiu olhar para Pesquisadora)	
Professora	“ <i>tem no <b>álbum</b> o que tem ali? Ou mais ou menos parecido. Ó você me mostrou aqui ó (apontou símbolo <b>HOMEM</b>)...é um <b>homem?</b></i> ”	<b>Elemento central</b>
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
Professora	“ <i>ou é um <b>menino?</b></i> ”	<b>Novo elemento</b>

Francine	(gesto: negou com a cabeça) + <b>HOMEM</b>	Elemento central
Professora	“é um homem ... e aí você mostrou aqui ó (apontou símbolo ÁLBUM)... <b>um álbum?</b> ”	Elemento errado
Francine	(gesto: começou a observar todas as figuras)	
Professora	“olha direitinho, todas as figuras”	
Pesquisadora	“Francine, você pode usar gestos pra ajudar também”	
Francine	(gesto: mostrou o <b>tamanho</b> do livro que o homem segurava)	Elemento periférico
Professora	“ <b> festa? Um homem numa festa? Dançando? No carro? Comendo...</b> ”	Novos elementos
Francine	Emitiu vocalizações (“ihh”), indicando a palavra “ <b>livro</b> ”	Elemento errado
Professora	“Francine, olha pra mim. Tem um <b>homem?</b> ”	Elemento central
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
Professora	“ele tá fazendo alguma coisa?”	
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Professora	“não?”	
Francine	(gesto: colocou a mão sobre o desenho)	
Professora	“um homem ... porque você mostrou isso aqui (apontou símbolo ÁLBUM)? Ele tá fazendo alguma coisa esse homem?”	
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Professora	“não? Tá <b>cantando?</b> ”	Novo elemento
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Professora	“ <b>comendo?</b> ”	Novo elemento
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Professora	“ <b>passeando?</b> ”	Novo elemento
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Professora	“não tem?”	
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Pesquisadora	“quer que eu mostre pra Tia Rô o que é?”	
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	

Fonte: a autora

\* no quadro, no que se refere à Francine, as palavras escritas em letras maiúsculas representam os símbolos apontados no álbum de comunicação da criança.

### **Prancha 5: “Um homem pintando um pássaro usando um ovo como modelo”**

O tempo de execução desta atividade foi de 3’30” (três minutos e trinta segundos). Francine iniciou o diálogo utilizando seu álbum de comunicação e descrevendo elementos centrais da gravura. Contudo, no decorrer da interação, a criança confundiu-se com os elementos que compunham o desenho, e indicou elementos errados em sua descrição (ex. quando fez o gesto de um homem escovando os dentes).

Ainda no início da descrição, Francine apontou a letra “A” em seu álbum de comunicação, na tentativa de indicar um pássaro que havia no desenho. A professora prontamente compreendeu que se tratava da letra “A”, contudo não foi capaz de associar esta letra a palavra “pássaro”.

Em determinado momento do diálogo, a professora instigou a criança a procurar em seu álbum símbolos que pudessem auxiliá-la na descrição dos elementos contidos na figura (ex. “*não tem aqui... nada?*”, dirigindo-se ao álbum). Francine então voltava a mostrar os símbolos anteriormente apontados (A e HOMEM), emitindo vocalizações na tentativa de tornar a mensagem mais clara.

Outro momento que merece destaque no diálogo é quando Francine utiliza gestos para descrever uma cena retratada na gravura. Contudo, no momento em que faz gestos circulares na altura da boca, a professora interpreta tal gesto como a ação “escovar os dentes”; ao verbalizar sua impressão, a professora obtém resposta positiva da criança (afirmou com movimento de cabeça). No entanto, logo após obter tal confirmação a professora faz nova indagação da mesma situação (“*ou fazendo a barba aqui...tirando o pelinho?*”), o que causa estranhamento em Francine, que volta a olhar para a gravura e faz movimento com a cabeça negando a indagação da professora. Neste momento a professora retorna ao entendimento anterior, indagando novamente se o desenho retratava um homem escovado os dentes, obtendo resposta positiva de Francine neste momento.

Francine utilizou, durante o diálogo, elementos centrais (HOMEM e A) na tentativa de descrever a gravura. No decorrer da interação, apresentou dificuldades na interpretação dos elementos do desenho, passando a utilizar elementos errados na descrição, fato este que levou a uma interpretação equivocada pela sua parceira. Como modo de comunicação, o uso do álbum de comunicação foi prioritário, ainda coexistindo vocalizações e gestos.

A professora da criança lançou mão de elementos centrais, errados e de novos elementos durante a situação interativa.

**Quadro 18 – Prova de Produção 3: interação entre Francine e sua professora na execução da prancha 5.**

Interlocutor	Diálogo	Crítérios de Análise
Francine	<b>DITO</b>	<b>Elemento central</b>
Professora	“ <i>um homem</i> ”	<b>Elemento central</b>
Francine	(gesto: dirigiu-se à pesquisadora e olhou novamente o desenho, mais especificamente o <b>pássaro</b> ) + vocalização + <b>A</b>	<b>Elemento central</b>
Professora	“ <i>um A?</i> ”	<b>Elemento errado</b>
Francine	“ <i>hum hum</i> ” (vocalização afirmativa) + (gesto: mostrou novamente a imagem do <b>pássaro</b> ) + vocalização	<b>Elemento central</b>
Professora	“ <i>um homem...</i> ”	<b>Elemento central</b>
Francine	<b>A</b>	<b>Elemento central</b>

Professora	“não tem aqui...nada?” (dirigindo-se ao álbum)	
Francine	<b>A</b>	Elemento central
Professora	“o <b>A</b> ?”	Elemento errado
Pesquisadora	“tente procurar no seu álbum alguma figura que dê pra você contar pra Tia Rô o que você está vendo”	
Francine	(gesto: observou atentamente o álbum) + (gesto: negou com a cabeça)	
Professora	“não tem? ... Um <b>homem</b> ...tem a <b>letra A</b> ? <b>Ele está vendo essa letra</b> ? O que ele está fazendo?”	Elemento central Elemento errado Novo elemento
Francine	(gesto: levou a mão na altura da boca e fez movimentos circulares indicando o ato “ <b>escovar os dentes</b> ”)	Elemento errado
Professora	“ <b>Cantando</b> ? <b>Escovando os dentes</b> ? <b>Escovando os dentes</b> ?”	Novo elemento Elementos errados
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
Professora	“Um <b>homem escovando os dentes no banheiro</b> ?”	Elemento central Elemento errado Novo elemento
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
Professora	“É isso? Um <b>homem</b> que está <b>escovando os dentes no banheiro</b> ?”	Elemento central Elemento errado Novo elemento
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
Professora	“ou <b>fazendo a barba aqui...tirando o pelinho</b> ?”	Novo elemento
Francine	(gesto: olhou novamente para o desenho) + (gesto: <b>escovando os dentes</b> )	Elemento errado
Professora	“ <b>Escovando os dentes</b> ”	Elemento errado
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
Professora	“é!”	
Pesquisadora	“posso mostrar a figura para a Tia Rô?”	
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	

Fonte: a autora

\* no quadro, no que se refere à Francine, as palavras escritas em letras maiúsculas representam os símbolos apontados no álbum de comunicação da criança.

### Prancha 6: “Um garota atrás de uma árvore”

O tempo de execução desta atividade foi de 1’50” (um minuto e cinquenta segundos). Francine iniciou o diálogo dirigindo-se ao seu álbum de comunicação, apontando a vogal A e produzindo vocalizações, com o intuito de expressar a palavra “árvore”.

Inicialmente a professora fez algumas indagações (“o A? Começa com A? É alguma coisa que começa com A?”); a partir do momento que Francine utilizou gestos para auxiliar da compreensão da

palavra, a sua parceira de comunicação foi capaz de compreender do que se tratava já na segunda tentativa.

Na descrição de outro elemento central do desenho (“garota”), a criança utilizou o símbolo MÃE KÁTIA para realizar a caracterização, o que consideramos como elemento errado. A opção por este símbolo em detrimento do símbolo EU, que estaria mais próximo da representação de uma “garota” talvez tenha ocorrido pela semelhança entre o símbolo MÃE KÁTIA e a “garota” apresentada no desenho (ambas de cabelos negros e cacheados).

Tal conduta de Francine fez sua parceira acreditar que no desenho havia um adulto, o que de fato não estava ali representado. Embora fosse nítido que se tratava de uma criança representada na gravura, Francine confirmou ser o desenho de uma “mulher” quando indagada pela sua parceira de comunicação.

Após ter compreendido parte da mensagem transmitida por Francine, a professora quis saber se havia mais algum elemento/situação na gravura a ser descrito (“*Ãh...ela tá o que? Balançando na árvore?*”). Neste momento, a criança fez um gesto indicando o advérbio “embaixo”, o que foi prontamente compreendido pela professora. Contudo, novamente não se tratava de uma garota embaixo de uma árvore e sim escondida atrás de dela e por tal motivo tanto a comunicação de Francine quanto a resposta de sua parceira foram caracterizados como elementos errados.

É importante destacar que o desenho retratava uma garota com mais da metade do corpo atrás de uma árvore, mas tal interpretação não foi realizada por Francine, que apenas destacou que se tratava de uma pessoa embaixo de uma árvore. Não se pode afirmar que a dificuldade da criança está em orientação espacial e assim identificar elementos que estejam embaixo, em cima, atrás, na frente; mas existe esta possibilidade.

Durante todo o diálogo Francine tentou transmitir a ideia central do desenho por meio da descrição dos elementos centrais (“árvore” e “garota”). Ainda assim, cometeu alguns equívocos utilizando elementos errados na descrição (MÃE KÁTIA para descrever a pessoa que estava representada no desenho). Como modo de comunicação utilizou sua prancha de comunicação, gestos e vocalizações.

A professora de Francine também utilizou elementos centrais durante o diálogo. Os elementos errados foram evidenciados tanto na interpretação equivocada sobre a “idade” da pessoa representada no desenho quanto na tentativa de adivinhar o que Francine tentava comunicar (quando a professora indagou se a criança estava querendo dizer “avião” quando apontava a vogal A em seu álbum).

Ao final da interação, a professora foi capaz de compreender quais elementos centrais compunham a situação comunicada por Francine, mas a ideia central que era “uma garota atrás de uma árvore” não foi transmitida fielmente pela criança. Isso porque Francine deixou sua parceira comunicativa acreditar que se tratava de uma “mulher” e que esta se encontrava em pé embaixo da árvore.

Quadro 19 – Prova de Produção 3: interação entre Francine e sua professora na execução da prancha 6.

Interlocutor	Diálogo	Crerios de Análise
Francine	<b>A</b> + vocalização (“abu”): para indicar a palavra “ <b>árvore</b> ”	Elemento central
Professora	“o <b>A</b> ? <b>Começa com A</b> ? É alguma coisa que começa com A?”	Elemento central
Francine	(gesto: colocou as duas mãos em paralelo na vertical, indicando o tamanho da árvore)	Detalhe
Professora	“ <b>avião, árvore</b> ”	Novo elemento Elemento central
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
Professora	“ <b>árvore!</b> ”	Elemento central
Francine	Vocalizações	
Professora	“uma <b>árvore</b> ...”	Elemento central
Francine	<b>MÃE KÁTIA</b>	Elemento errado
Professora	“tem <b>uma vovó</b> .... <b>uma mulher</b> ? <b>Velha</b> ? Uma <b>mulher</b> ...uma <b>criança</b> ?”	Novo elemento Elementos errados Elemento central
Francine	(gesto: olhou para a gravura)	
Professora	“essa ou assim, igual a mamãe? Mais nova ou mais velha?” + (gesto: apontou para símbolos <b>BISAVÓ</b> e <b>MÃE KÁTIA</b> )	Novo elemento Elemento errado
Francine	<b>MÃE KÁTIA</b>	Elemento errado
Professora	“uma <b>velha</b> perto de <b>uma árvore</b> ”	Novos Elementos Elemento central
Francine	<b>MÃE KÁTIA</b>	Elemento errado
Professora	“uma <b>mulher</b> ...”	Elemento errado
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
Professora	“uma <b>mulher embaixo</b> de <b>uma árvore</b> ? <b>Sentada</b> ?”	Elemento errado Novos elementos Elemento central
Francine	(gesto: dirigiu olhar para professora)	
Professora	“uma <b>mulher</b> e <b>uma árvore</b> ”	Elemento errado Elemento central
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
Professora	“ <b>Áh</b> ...ela tá o que? <b>Balançando</b> na <b>árvore</b> ?”	Novo elemento Elemento central
Francine	(gesto indicando o advérbio “ <b>embaixo</b> ”)	Elemento errado
Professora	“ <b>Tá na sombra</b> , <b>embaixo</b> da <b>árvore</b> ?”	Novo elemento Elemento errado Elemento central
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
Professora	“ <b>Tá sentada</b> ou tá <b>em pé</b> ? <b>Sentada</b> ?”	Novo elemento Detalhe
Francine	(gesto: negou com a cabeça) +	

	vocalização (é...)	
<b>Professora</b>	<i>“sentada?”</i>	<b>Novo elemento</b>
<b>Francine</b>	(gesto: negou com a cabeça)	
<b>Professora</b>	<i>“Em pé?”</i>	<b>Detalhe</b>
<b>Francine</b>	(gesto: afirmou com a cabeça)	
<b>Professora</b>	<i>“Embaixo da árvore?”</i>	<b>Elemento errado</b> <b>Elemento central</b>
<b>Francine</b>	(gesto: afirmou com a cabeça)	
<b>Professora</b>	<i>“E tem mais alguma coisa?”</i>	
<b>Francine</b>	(gesto: movimentou os braços indicando a palavra “acabou”)	
<b>Professora</b>	<i>“Um sol...”</i>	<b>Novo elemento</b>
<b>Francine</b>	(gesto: movimentou os braços indicando a palavra “acabou”)	
<b>Professora</b>	<i>“Só?”</i>	
<b>Francine</b>	(gesto: afirmou com a cabeça)	

**Fonte:** a autora

\* no quadro, no que se refere à Francine, as palavras escritas em letras maiúsculas representam os símbolos apontados no álbum de comunicação da criança.

Assim, podemos concluir que na prova de produção 3, referente à interação entre Francine e sua professora somente uma das três pranchas foi de fato comunicada e compreendida corretamente. O fato dos desenhos utilizados na tarefa dirigida à professora conterem cenas absurdas talvez tenha dificultado a habilidade em comunicar da criança.

Deve-se ressaltar que o perfil da professora foi de uma parceira extremamente interessada em compreender a criança, proferindo diversas frases e palavras na tentativa de descobrir pistas referentes aos desenhos das pranchas. É fato que por este motivo, em alguns momentos o excesso de perguntas dirigidas à criança eram feitas sem que de fato a parceira observasse as respostas da criança, perdendo assim, pistas importantes do processo comunicativo.

### ➤ **Francine / Colega de Classe**

#### **Prancha 7: “Um cavalo em pé sobre um elefante e um pássaro em pé sobre um cavalo”**

O tempo de execução desta atividade foi de seis minutos e quinze segundos (6’15”). Assim que foi iniciada a atividade, Francine tentou utilizar sua comunicação oral para tentar transmitir a mensagem. Assim produziu algumas vocalizações que eram interpretadas por sua parceira comunicativa, porém sem obter sucesso.

Logo no início da atividade, a colega de Francine solicitou que ela apontasse em seu álbum o que estava querendo comunicar, mas a menina ignorava tal solicitação e continuava a tentar transmitir a mensagem por meio das vocalizações e gestos. Vale ressaltar que Francine levou praticamente mais da metade do tempo desta atividade para se dirigir ao álbum de comunicação e finalmente apontar alguma figura que ofereceria dicas do que havia no desenho.

Quando finalmente Francine utilizou o álbum, apontou para as figuras VERMELHO e A, prontamente compreendidas por sua parceira. Embora a primeira figura estivesse relacionada com a cor de um dos elementos do desenho, a letra A não tinha qualquer relação. Sendo assim, a tentativa de Francine em comunicar o que estava visualizando à sua colega continuou sem sucesso.

A colega de Francine fez poucas perguntas e demonstrou perder o interesse em se comunicar com ela após alguns minutos. Entre sorrisos e algumas tentativas de decifrar o que Francine comunicava, sua colega apresentou dificuldades em discriminar as dicas comunicativas oferecidas pela parceira. Como exemplo, temos a situação em que Francine apenas apoiou a mão sobre o álbum de comunicação e sua parceira acreditou que ela estava apontando uma figura e disse o nome da mesma.

Discorridos aproximadamente seis minutos, Francine demonstrou cansaço por não conseguir estabelecer uma efetiva comunicação com sua parceira e finalizou a atividade apontando para a figura NÃO TEM NO MEU ÁLBUM.

Ao analisarmos os elementos utilizados durante o diálogo, podemos afirmar que Francine iniciou utilizando elementos centrais para descrever o desenho (cavalo). Também lançou mão de detalhes (cor de um dos animais presentes no desenho) durante a descrição. Como modo de produção, utilizou muitas vocalizações e gestos, e poucas figuras de seu álbum de comunicação.

Sua parceira comunicativa utilizou alguns novos elementos (telefone, palavras como “ai”, “arde” e outros neologismos) durante a tentativa de compreender o que Francine comunicava. Contudo, foi capaz de compreender detalhes comunicados por Francine por meio do álbum de comunicação (vermelho e a letra “a”), embora estes elementos não tenham sido suficientes para que ela compreendesse a mensagem.

No quadro a seguir apresentamos a caixa de diálogo desta atividade realizada entre Francine e sua colega de classe:

**Quadro 20 – Prova de Produção 3: interação entre Francine e sua colega de classe na execução da prancha 7.**

Interlocutor	Diálogo	Crítérios de Análise
Francine	“a...”: vocalização indicativa da palavra “cavalo”	Elemento central
Colega	“mostra com o dedinho” + (gesto: apontou o álbum de comunicação)	
Francine	(gesto: negou com a cabeça) + “ai, ai, ai”: vocalização indicativa da palavra “cavalo”	Elemento central
Colega	“a?”	Elemento errado
Francine	“aum” + (gesto com os pés: cavalo cavalgando) + “a” + “iau”	Elemento central
Colega	“uai?”	Novo elemento
Francine	“ai”: vocalização indicativa da palavra “cavalo” + (gesto: colocou mão próxima à boca)	Elemento central

Colega	<i>"ai?"</i>	Novo elemento
Pesquisadora	<i>"tem ai?"</i> + (gesto: apontou para o álbum)	
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Colega	<i>"aqui ó é as figurinhas; qual que é?"</i> + (gesto: apontou para o álbum)	
Francine	<i>"aumdi"</i> : vocalização indicativa da palavra <b>"cavalo"</b>	Elemento central
Colega	<i>"arde?"</i>	Novo elemento
Francine	<i>"ah!"</i> : vocalização indicativa da palavra <b>"cavalo"</b> + (gesto com os pés: cavalo cavalgando)	Elemento central
Colega	sorriu	
Francine	<i>"ah!"</i> : vocalização indicativa da palavra <b>"cavalo"</b> + (gesto com os pés: cavalo cavalgando)	Elemento central
Colega	<i>"ai?"</i> + sorriso	Novo elemento
Francine	<i>"ah!"</i> : vocalização indicativa da palavra <b>"cavalo"</b> + (gesto com os pés: cavalo cavalgando)	Elemento central
Colega	<i>"mostra com o dedinho qual que é"</i>	
Francine	Vocalizações + (gesto: apontou o desenho e negou com a cabeça)	
Colega	<i>"eio?"</i>	Novo elemento
Francine	(gesto: negou com a cabeça) + (colocou mão sobre o álbum, mas sem intenção de comunicar)	
Colega	<i>"telefone?"</i> (entendendo que Francine estivesse apontando para TELEFONE)	Novo elemento
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Colega	sorriu	
Francine	<b>VERMELHO</b> + (gesto: apontou para um dos elementos do desenho que continha esta cor, mostrando para a Pesquisadora)	Detalhe
Colega	<i>"vermelho?"</i>	Detalhe
Francine	Vocalização + (gesto com os pés: <b>cavalo</b> cavalgando)	Elemento central
Colega	<i>"um?"</i> + (gesto: apontou numeral no álbum de comunicação)	Novo elemento
Francine	(gesto: negou com a cabeça) + <b>VERMELHO</b>	Detalhe
Colega	<i>"vermelho?"</i>	Detalhe
Francine	<i>"hu hu"</i> (vocalização utilizada em afirmativas) + (gesto com os pés: <b>cavalo</b> cavalgando) + (gesto: apontou o desenho)	Elemento central
Colega	sorriu	

Francine	Vocalizações + <b>A</b> (indicando a palavra “ <b>cavalo</b> ”)	<b>Elemento central</b>
Colega	“ <b>é suco?</b> ” (entendendo que Francine estivesse apontando para SUCO)	<b>Novo elemento</b>
Pesquisadora	“ <i>é o que ela aponta com o outro dedo, olha ali</i> ”	
Colega	“ <i>o A! O que tem o a? O <b>a de alfabeto</b>. O que você está vendo? O <b>telefone?</b></i> ”	<b>Elemento errado</b> <b>Novo elemento</b>
Francine	“ <b>ai, ai</b> ”: vocalização indicativa da palavra “ <b>cavalo</b> ”	<b>Elemento central</b>
Colega	“ <b>ai?</b> ”	<b>Elemento errado</b>
Francine	(gesto com os pés: <b>cavalo</b> cavalgando) + (gesto: levou a mão à frente indicando que estava cansada)	<b>Elemento central</b>
Pesquisadora	“ <i>cansou?</i> ”	
Francine	(gesto: negou com a cabeça) + <b>A</b> (indicando a palavra “ <b>cavalo</b> ”)	<b>Elemento central</b>
Colega	“ <b>a?</b> ”	<b>Elemento errado</b>
Francine	Vocalizações	
Colega	“ <i>esse?</i> ” (entendendo que Francine estivesse apontando a letra <b>Q</b> )	<b>Elemento errado</b>
Francine	<b>A</b> (indicando a palavra “ <b>cavalo</b> ”)	<b>Elemento central</b>
Colega	“ <i>o a?</i> ”	<b>Elemento errado</b>
Francine	Vocalizações + (gesto: apontou o <b>cavalo</b> no desenho)	<b>Elemento central</b>
Colega	“ <i>qual?</i> ”	
Francine	Vocalizações + <b>A</b> (indicando a palavra “ <b>cavalo</b> ”)	<b>Elemento central</b>
Colega	“ <i>o a?</i> ”	<b>Elemento errado</b>
Francine	<b>VERMELHO</b>	<b>Detalhe</b>
Colega	“ <i>vermelho? Agora qual que é?</i> ”	<b>Detalhe</b>
Francine	“ <b>ai</b> ” (indicando a palavra “ <b>cavalo</b> ”)	<b>Elemento central</b>
Colega	“ <b>ai?</b> ”	<b>Elemento errado</b>
Francine	(gesto: apoiou a cabeça na mesa)	
Pesquisadora	“ <i>cansou? Quer mudar?</i> ”	
Francine	“ <b>ai</b> ” + (gesto: apontou o <b>cavalo</b> no desenho)	<b>Elemento central</b>
Colega	“ <b>ai?</b> ... <i>Você tem que ir mostrando</i> ” + (gesto: apontou o álbum de comunicação)	<b>Elemento errado</b>
Francine	Vocalizações + <b>NÃO TEM NO MEU ÁLBUM</b>	

Fonte: a autora

\* no quadro, no que se refere à Francine, as palavras escritas em letras maiúsculas representam os símbolos apontados no álbum de comunicação da criança.

**Prancha 8: “Um pato usando óculos de sol e remando um barco”**

O tempo de execução desta atividade foi de 3’36” (três minutos e trinta e seis segundos). Francine iniciou o diálogo utilizando seu álbum de comunicação, indicando o símbolo PISCINA, na tentativa de representar a água, um dos elementos centrais da gravura.

Sua parceira comunicativa prontamente compreendeu que se tratava de uma piscina e verbalizou tal palavra, obtendo confirmação de Francine. Em seguida a criança tentou continuar a descrição de outros elementos centrais, no caso o remo que o pato segurava no desenho; para tanto, utilizou gestos, vocalizações e por fim o símbolo FESTA em seu álbum.

A utilização do símbolo FESTA pode ter sido escolhida por Francine uma vez que neste símbolo está representado um garoto de braços para cima, semelhante à gravura, em que o pato segurava os remos para cima. Contudo sua colega compreendeu que se tratava da representação de um “homem” e ao verbalizar, obteve como resposta de Francine a indicação do símbolo NÃO TEM NO MEU ÁLBUM.

Contudo, a partir deste momento, a colega de Francine passou a ter grandes dificuldades em compreender o que ela tentava comunicar, verbalizando algumas palavras, consideradas novos elementos, que não tinham qualquer relação com o desenho (ex. “au”, “ardi”, “é bolo”).

Na medida em que a parceira de comunicação de Francine passou a demonstrar dificuldades em compreender o que lhe era transmitido, a criança desistiu de buscar alternativas em seu álbum de comunicação que pudesse auxiliá-la no diálogo. Com isso, ateve-se apenas em apontar o símbolo NÃO TEM NO MEU ÁLBUM por diversas vezes, chegando a se irritar ao final da interação.

Durante o diálogo Francine utilizou elementos centrais e errados na tentativa de descrever o que tinha visto no desenho. Contudo, não foi capaz de conduzir o diálogo para que comunicasse a ideia central da gravura, o que prejudicou a efetividade da interação. Como modo de comunicação, utilizou seu álbum de comunicação, gestos e vocalizações.

A colega de Francine chegou a utilizar apenas um elemento central durante o diálogo; além disso, usou elementos novos e errados, que acabaram por desmotivar Francine na tentativa de transmitir a mensagem.

**Quadro 21 – Prova de Produção 3: interação entre Francine e sua colega de classe na execução da prancha 8.**

Interlocutor	Diálogo	Critérios de Análise
Francine	<b>PISCINA</b>	<b>Elemento central</b>
Colega	“ <b>piscina?</b> ”	<b>Elemento central</b>
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
Pesquisadora	“ <i>o que mais?</i> ”	
Francine	(gesto: mão acima da cabeça indicando o <b>remo</b> que o pato segurava) + vocalização “ <b>au</b> ”	<b>Elemento central</b>
Colega	“ <b>au?</b> ”	<b>Elemento errado</b>

Francine	(gesto: apontou o remo no desenho)	
Francine	NÃO TEM NO MEU ÁLBUM	
Pesquisadora	"vamos tentar explicar de outra forma"	
Francine	<b>FESTA</b>	Elemento errado
Colega	"um <b>homem</b> ?"	Elemento errado
Francine	NÃO TEM NO MEU ÁLBUM	
Colega	"não tem"	
Francine	NÃO TEM NO MEU ÁLBUM + Vocalizações	
Pesquisadora	"Você não quer tentar explicar mais nada?"	
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
Colega	"Põe mais na mesa aqui ó, pra ficar mais pertinho" + (gesto: trouxe o álbum de comunicação mais para o centro da mesa)	
Francine	(gesto: começou a bater os pés no chão)	
Colega	"É <b>bolo</b> ?"	Novo elemento
Francine	NÃO TEM NO MEU ÁLBUM	
Colega	"Não existe!"	
Francine	(gesto: dirigiu olhar para colega)	
Colega	"Não tem"	
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
Francine	(gesto: apontou para o desenho) + vocalização " <b>au</b> ": indicando a palavra " <b>pato</b> "	Elemento central
Colega	" <b>ardi</b> ? Qual?"	Novo elemento
Francine	NÃO TEM NO MEU ÁLBUM	
Colega	"Esse? Não tem... Qual que tem? Aqui, ou aqui..." + (gesto: apontando vários símbolos do álbum)	
Francine	NÃO TEM NO MEU ÁLBUM + grito	
Pesquisadora	"Quer terminar então?"	
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	

Fonte: a autora

\* no quadro, no que se refere à Francine, as palavras escritas em letras maiúsculas representam os símbolos apontados no álbum de comunicação da criança.

Foi possível concluir que a execução da prova de produção 3 dirigida à interação entre Francine e sua colega de classe não foi finalizada com êxito. As duas pranchas continham situações bastante inusitadas o que contribuiu para a dificuldade apresentada. A perda de foco na atividade por parte da parceira de comunicação foi outro fator contribuinte para a desmotivação de Francine.

Ainda, por vezes a parceira tentava decifrar o que a criança tentava comunicar observando suas vocalizações e repetindo os sons, de maneira descontextualizada. É válido citar que na execução da tarefa com as duas pranchas, Francine apontou o símbolo NÃO TEM NO MEU ÁLBUM numa tentativa de

encerrar a situação interativa que não lhe agradava.

A inabilidade deste contexto interativo demonstra o não uso do álbum de comunicação no ambiente escolar, durante as atividades em sala de aula. Este fato ainda pode ser comprovado quando, em alguns momentos, a parceira não conhecia reconhecer nos símbolos o objeto ao qual eles representavam.

### Desempenho de Tânia – Prova de Produção 3

Esta prova foi realizada apenas com o colega de classe, utilizando as pranchas 7 e 8. Foram necessários 2’48” (dois minutos e quarenta e oito segundos) para a execução desta prova. A seguir descrevemos cada uma das provas.

#### ➤ Tânia / Colega de Classe

#### Prancha 7: “Um cavalo em pé sobre um elefante e um pássaro em pé sobre um cavalo”

O tempo de execução desta atividade foi de um minuto e quatro segundos (1’4”). Tânia descreveu os elementos centrais contidos no desenho (elefante, cavalo sobre elefante e galo sobre cavalo), bem como citou alguns detalhes (banana que era segurada pelo elefante, cavalo chorando).

Seu parceiro comunicativo, embora tenha ficado atento na maior parte do tempo da descrição, confundiu-se com um dos elementos centrais do desenho, dizendo haver uma girafa ao invés de um galo. Em relação à sobreposição dos elementos do desenho, verbalizou que o cavalo, a banana e a girafa estavam sobre o elefante.

No quadro a seguir apresentamos a caixa de diálogo desta atividade realizada entre Tânia e seu colega:

Quadro 22– Prova de Produção 3: interação entre Tânia e seu colega de classe na execução da prancha 7.

Interlocutor	Diálogo	CrITÉRIOS de Análise
Tânia	“tem um <i>elefante</i> ...o que é isso?”	<b>Elemento central</b>
Pesquisadora	“ah, eu sei o que é, uma banana”	
Tânia	“o <i>elefante tá com uma banana pendurada nele e o cavalo tá em cima dele deitado e ele tá com um...um galo tá em cima dele, ele tá chorando e o galo tá em cima dele</i> ”	<b>Ideia central</b>
Parceiro Comunicativo - Colega	“um <i>elefante</i> , uma <i>banana</i> tá em cima dele, o <i>cavalo</i> tá em cima dele, é...uma <i>girafa</i> tá em cima dele”	<b>Elementos centrais</b> <b>Detalhe</b> <b>Novo elemento</b>
Tânia	(começa a dar risada do parceiro comunicativo quando ele erra e diz que há uma girafa no desenho)	

Fonte: a autora

**Prancha 8: “Um pato usando óculos de sol e remando um barco”**

O tempo de execução desta atividade foi de 1’ 44” (um minuto e quarenta e quatro segundos). Tânia iniciou a interação descrevendo um elemento central do desenho (“barco”, “remo”); na sequência, começou a descrever elementos periféricos (“rio”) e detalhes (“corda pendurada”), não sendo capaz de se ater na transmissão da ideia central da gravura.

O parceiro comunicativo de Tânia, também apresentou dificuldades em compreender e reproduzir o que lhe foi transmitido. Embora tenha verbalizado alguns elementos do desenho (“barco”, “rio”, “corda” e “patinho”), não foi capaz de concluir a interação compreendendo a ideia central expressa na gravura.

Tal fato justifica-se pelas falhas da transmissão da mensagem identificadas na verbalização de Tânia. Assim, uma vez que a criança não tenha conseguido transmitir a ideia central do desenho ao seu colega este também não foi capaz de compreendê-la.

Ambos os participantes desta interação utilizaram durante toda a tarefa, a comunicação oral como forma de expressão, não sendo identificados quaisquer gestos ou outras formas de comunicação para a transmissão da mensagem.

No quadro a seguir apresentamos a caixa de diálogo desta atividade realizada entre Tânia e seu colega:

**Quadro 23– Prova de Produção 3: interação entre Tânia e seu colega de classe na execução da prancha 8.**

<b>Interlocutor</b>	<b>Diálogo</b>	<b>Critérios de Análise</b>
<b>Tânia</b>	<i>“tem um barco, um rio, a corda pendurada não sei aonde que pode tá embaixo do rio, e ele com aquele negócio que faz a água ir pra trás e....um patinho encima do barco”</i>	<b>Ideia Central</b>
<b>Parceiro Comunicativo - Colega</b>	<i>“Tem um barco, um rio....ai tem uma corda, e....tem um patinho....um barco, tinha uma barco”</i>	<b>Ideia Central</b>

**Fonte:** a autora

Ao analisarmos as interações ocorridas entre Tânia e seu parceiro comunicativo é possível concluir que embora o fato de ambas as crianças utilizarem a comunicação oral durante a interação este fator não foi decisivo no êxito da transmissão das mensagens.

A primeira gravura (“Um cavalo em pé sobre um elefante e um pássaro em pé sobre um cavalo”) foi de mais fácil descrição, pois não possuía muitos elementos periféricos e nem detalhes que pudessem comprometer a transmissão da ideia central. Mesmo assim, o parceiro comunicativo de Tânia, talvez por desatenção ao que sua colega estava dizendo, confundiu-se na descrição de um dos elementos centrais do

desenho.

Isso nos leva a considerar que mesmo entre crianças falantes, muitas vezes o diálogo se torna truncado ou descontextualizado, pois um ou ambos interlocutores desviam o foco de sua atenção, que deveria estar naquilo que se está discutindo durante a interação.

Já na segunda gravura (“Um pato usando óculos de sol e remando um barco”), percebemos que a presença de muitos elementos fez com que Tânia se concentrasse na descrição destes e não na ideia central. Assim, nesta situação, a inabilidade de Tânia em transmitir a mensagem foi o fator principal para o não êxito de seu colega na compreensão do que lhe era transmitido.

#### 4.11.4. Prova de produção 4 - Descrevendo eventos em vídeos

Consistia na apresentação de quinze vídeos contendo cenas com situações do cotidiano e também inusitadas. A apresentação dos vídeos foi dividida em três grupos: pranchas um a cinco dirigidas à interação entre a Participante e sua mãe; pranchas seis a dez dirigidas à interação entre a Participante e sua educadora e por fim, as pranchas onze a quinze dirigidas à interação entre a Participante sua colega de classe. O conteúdo de cada um dos vídeos é apresentado a seguir:

**Quadro 24 – Descrição das cenas contidas nos vídeos da Prova de Produção 4.**

VÍDEOS	DESCRIÇÃO DAS CENAS
1	Uma bola de sinuca atingindo outra bola que rola para dentro de um buraco
2	Um homem andando com um abacaxi como se fosse um cachorro
3	Uma garota andando na rua, vestindo uma meia e um sapato
4	Uma garota comendo um bolo, garota rouba o bolo e ela mostra que está brava
5	Uma mulher, um garoto e uma garota de mãos dadas na beira da piscina, prontos para pular, mas no último momento as crianças ficam paradas e a mulher pula sozinha, as crianças riem e apontam pra ela
6	Um garoto dá um livro para uma menina
7	Uma garota anda em uma estrada usando cadeira de rodas
8	Uma garota coloca o prato e o garfo embaixo da mesa
9	Uma garota em uma cadeira de rodas come banana e joga fora a casca e uma moça que caminha escorrega na casca
10	Um homem está andando em uma estrada, uma carteira cai do seu bolso, um garoto vê o que está acontecendo e pega a carteira, coloca-a em seu bolso e caminha apressadamente
11	Uma garota coloca um gato dentro de uma caixa e fecha a caixa
12	Uma garota escreve com uma cenoura e depois a come
13	Um garoto de forma rude pede a uma garota que lhe faça um sanduíche, a garota faz o sanduíche sorrindo à medida que coloca aranhas (falsas) dentro dele, o garoto pega o sanduíche, morde e grita
14	Um garoto está andando lendo uma revista e falando no celular, pisa em uma poça de água e molha os pés
15	Um homem está tentando abrir uma porta que está trancada, tentando usar seus óculos para abri-la, não consegue e desiste

Fonte: Roll Talk ®

Para cada uma dos vídeos foi feita uma análise da linguagem expressiva de Francine e Tânia, ou seja, de que maneira elas comunicavam aos seus parceiros interativos a cena que estavam visualizando;

além disso, foi feita uma análise da linguagem receptiva dos parceiros, a fim de caracterizar os recursos por eles utilizados na tentativa de descobrir sobre qual cena a criança alvo tentava passar-lhes informação.

Os mesmos critérios para análise das respostas estabelecidos pelo grupo de pesquisa do Projeto Transcultural e utilizados na análise da tarefa de produção 3 serviram também para a prova de produção 4.

**Quadro 25– Critérios de análise das respostas de Francine e Tânia e seus parceiros na realização da Prova de Produção 4.**

CRITÉRIO	DEFINIÇÃO
<b>Idéia central</b>	Descreve toda a situação ou evento
<b>Elementos centrais</b>	Pessoas, objetos e eventos que são destacados na apresentação da ideia central no desenho
<b>Elementos periféricos</b>	Pessoas, objetos e eventos que NÃO são destacados na apresentação da idéia central no desenho
<b>Detalhes</b>	Atributos ou características que são corretas, mas que têm pouca importância para a ideia central
<b>Elemento errado</b>	Item não relacionado no desenho
<b>Novo elemento</b>	Novo elemento não mencionado pela criança e não presente no desenho

Fonte: a autora

#### **Desempenho de Francine – Prova de Produção 4**

O tempo total de execução desta atividade foi de 49’53” (quarenta e nove minutos e cinquenta e três segundos), sendo que para as tarefas desenvolvidas entre Francine e sua colega foram necessários 9’55” (nove minutos e cinquenta e cinco segundos). A seguir, apresentamos a descrição dos dados obtidos a partir da aplicação da prova de produção 4, na interação entre Francine e seus parceiros (mãe, professora e colega).

##### ➤ **Francine / Mãe**

#### **Vídeo 1: “Uma bola de sinuca atingindo outra bola que rola para dentro de um buraco”**

O tempo de execução desta atividade foi de 2’08” (dois minutos e oito segundos). A criança conseguiu compreender a cena que deveria comunicar e utilizou elementos centrais para tentar transmitir a mensagem para sua parceira. Logo no início da interação, Francine demonstrou muita euforia e ignorou seu álbum de comunicação, partindo para a transmissão da mensagem a partir de gestos e vocalizações.

Embora logo no início a parceira comunicativa de Francine tenha compreendido que o gesto da criança expressava o verbo “jogar”, no decorrer do diálogo ficou explícito que ela não conseguia com que sua mãe de fato entendesse o que era comunicado.

Em seus gestos e vocalizações, Francine tentou expressar a ideia central do vídeo (“uma bola de sinuca que atinge outra bola”), para tanto, a criança utilizou elementos centrais (“jogar”, gesto com as

mãos para comunicar que se tratava de duas bolas) e ainda de elementos periféricos (quando tentou descrever que havia um taco no vídeo).

Sua parceira comunicativa compreendeu que se tratava de um jogo, mas acreditou ser uma partida de pingue-pongue. Em nenhum momento, Francine sinalizou para sua mãe que ela havia se enganado. Contrariamente ao que ocorreu em outras situações de diálogo, nesta logo após a mãe de Francine verbalizou o que havia compreendido (*“Jogando pingue-pongue? Aquele que faz assim com a raquetezinha?”* + gesto de jogar pingue-pongue), a criança não fez gesto negativo com a cabeça, tendo como atitude, continuar suas tentativas de descrever por meio de gestos o que havia assistido no vídeo.

Outro momento que merece destaque foi quando a parceira comunicativa indagou quem estaria participando do jogo que fora apresentado no vídeo. Francine prontamente fez o gesto representando o numeral dois. A mãe então verbalizou o que havia compreendido (*“Duas pessoas? Homem ou mulher?”*) e obteve resposta negativa da criança, a qual foi interpretada pela mãe como uma incerteza de Francine (*“você não sabe?...”*).

Francine então voltou a realizar gestos indicativos da ideia central do vídeo, movimentando o corpo de um lado para o outro. Sua parceira novamente questiona a criança se a situação era a de um jogo de pingue-pongue, obtendo resposta positiva.

Contudo, Francine novamente faz os movimentos corporais e quando sua mãe tenta confirmar o que a filha tentara comunicar (*“Joga de um lado para o outro a bola na mesa? É só isso?”*), a criança nega com a cabeça e finalmente lança mão de seu álbum comunicativo, apontando o símbolo NÃO TEM NO MEU ÁLBUM por repetidas vezes.

Neste momento a parceira comunicativa de Francine verbaliza um novo elemento (*“tinha uma rede no meio? pauzinho”*) na tentativa de compreender com exatidão o que a criança tentava comunicar. Ela ainda tentou mais uma vez demonstrar para a mãe que ela estava equivocada, voltando a fazer os gestos, apontando o símbolo NÃO TEM NO MEU ÁLBUM e proferindo vocalizações.

Ao perceber que sua parceira comunicativa não havia compreendido, Francine dirigiu olhar para a Pesquisadora indicando que gostaria de finalizar a atividade.

Assim, durante esta interação, Francine lançou mão de elementos centrais e periféricos e da tentativa de comunicar a ideia central no intuito de transmitir a mensagem à sua parceira comunicativa. Utilizou ainda como modo de comunicação predominante os gestos e vocalizações; seu álbum de comunicação foi considerado como última opção de comunicação, sendo requisitado apenas quando Francine já estava com intenção de finalizar o diálogo. A parceira comunicativa de Francine utilizou elementos centrais, novos elementos e detalhes na tentativa de compreender sua filha.

No quadro a seguir apresentamos a caixa de diálogo desta atividade realizada entre Francine e sua mãe:

Quadro 26 – Prova de Produção 4: interação entre Francine e sua mãe na execução do vídeo 1.

Interlocutor	Diálogo	Crítérios de Análise
Francine	(gesto: movimentou os braços cruzando-os na frente do corpo e indicando que se tratava de um <b>jogo</b> ) + vocalizações	<b>Elemento central</b>
Mãe	“ <b>jogando?</b> ”	<b>Elemento central</b>
Francine	(gesto: duas mãos em paralelo na vertical indicando o <b>tamanho do taco</b> )	<b>Elemento periférico</b>
Mãe	“ <b>grande...grande?</b> ”	<b>Elemento periférico</b>
Francine	(gesto: balançou o corpo de um lado para o outro, indicando que se tratava de um <b>jogo</b> ) + vocalizações	<b>Elemento central</b>
Mãe	“ <b>jogando? Jogando o que? Bolinha?</b> ”	<b>Elementos centrais</b>
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça e olhou para o vídeo) + (gesto: passou as duas mãos sobre seu álbum de comunicação, tentando indicar toda a ação retratada no vídeo: <b>Uma bola de sinuca atingindo outra bola que rola para dentro de um buraco</b> ) + vocalizações	<b>Ideia central</b>
Mãe	“ <b>bolinha?</b> ”	<b>Elemento central</b>
Francine	vocalizações	
Mãe	“ <b>na piscina?</b> ”	<b>Novo elemento</b>
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Mãe	“ <b>na mesa?</b> ”	<b>Detalhe</b>
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça) + vocalizações	
Mãe	“ <b>Jogando pingue-pongue? Aquele que faz assim com a raquetezinha?</b> ” + gesto de jogar pingue-pongue	<b>Novos elementos</b>
Francine	(gesto: duas mãos em paralelo na vertical indicando o <b>tamanho do taco</b> )	<b>Elemento periférico</b>
Mãe	“ <b>Grande?</b> ”	<b>Elemento periférico</b>
Francine	Vocalização: “ <b>au</b> ” (indicando palavra taco)	<b>Elemento periférico</b>
Mãe	“ <b>alto?</b> ”	<b>Novo elemento</b>
Francine	(gesto: duas mãos em paralelo na vertical indicando o <b>tamanho do taco</b> )	<b>Elemento periférico</b>
Mãe	“ <b>Grande assim?</b> ”	<b>Novo elemento</b>
Francine	(gesto: ficou sobre os joelhos e colocou a mão sobre a cabeça, indicando o <b>tamanho do taco</b> ) + vocalização	<b>Elemento periférico</b>
Mãe	“ <b>Quem estava jogando?</b> ”	
Francine	(gesto: <b>fez o numeral dois com os dedos, indicando que havia duas bolas</b> )	<b>Elementos centrais</b>
Mãe	“ <b>Dois pessoas? Homem ou mulher?</b> ”	<b>Novo elemento</b>
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Mãe	“ <b>you não sabe? Era uma mesa...</b> ”	<b>Detalhe</b>
Francine	(gesto: movimentou o corpo de um lado	<b>Ideia central</b>

	para o outro indicando o verbo <b>jogar</b> )	
<b>Mãe</b>	“ <i>Estava <b>jogando...batendo bolinha assim?</b></i> ” + gesto: jogando pingue-pongue	<b>Ideia central</b> <b>Novo elemento</b>
<b>Francine</b>	(gesto: afirmou com a cabeça) + vocalização “ <i>é</i> ”	
<b>Mãe</b>	“ <i>é?</i> ”	
<b>Francine</b>	(gesto: movimentou o corpo de um lado para o outro indicando o verbo <b>jogar</b> )	<b>Ideia central</b>
<b>Mãe</b>	“ <i>Joga de um lado para o outro a bola na mesa? É só isso?</i> ”	<b>Novo elemento</b>
<b>Francine</b>	(gesto: nega com a cabeça)	
<b>Mãe</b>	“ <i>O que mais?</i> ”	
<b>Francine</b>	<i>NÃO TEM NO MEU ÁLBUM</i>	
<b>Mãe</b>	“ <i>Não tem o símbolo</i> ”	
<b>Francine</b>	<i>NÃO TEM NO MEU ÁLBUM</i>	
<b>Mãe</b>	“ <i>Tinha uma <b>rede</b> no meio? <b>Pauzinho?</b></i> ”	<b>Novos elementos</b>
<b>Francine</b>	<i>NÃO TEM NO MEU ÁLBUM</i> + vocalizações	
<b>Mãe</b>	“ <i><b>Pauzinho?</b></i> ”	<b>Novo elemento</b>
<b>Francine</b>	(gesto: movimentou o corpo de um lado para o outro indicando o verbo <b>jogar</b> )	<b>Ideia central</b>
<b>Mãe</b>	“ <i><b>Jogava assim?</b></i> ” + (gesto: como se estivesse jogando pingue-pongue)	<b>Novo elemento</b>
<b>Francine</b>	Vocalizações + (gesto: dirigiu olhar para a pesquisadora)	
<b>Pesquisadora</b>	“ <i>pronto?</i> ”	
<b>Francine</b>	(gesto: afirmou com a cabeça)	

Fonte: a autora

### **Vídeo 2: “Um homem andando com um abacaxi como se fosse um cachorro”**

O tempo de execução desta atividade foi de 9’15” (nove minutos e quinze segundos). Francine iniciou o diálogo utilizando gestos e vocalizações para se expressar, mas percebendo que sua parceira não havia compreendido, recorreu de imediato ao seu álbum de comunicação para dar continuidade a interação.

Para descrever a cena que havia assistido no vídeo, a criança lançou mão de elementos centrais (ex. I, vocalização “ih” e gestos para indicar o elemento “abacaxi”), de detalhes (símbolos: AMARELO, VERDE, MUITO, além de imitar um gesto realizado pelo homem na cena do vídeo), além de tentar transmitir a ideia central do vídeo, ao imitar ação do homem com o abacaxi visualizado por ela.

Em alguns momentos, Francine demonstrou irritação por sua parceira comunicativa não conseguir compreender o que ela tentava transmitir; gesticulou para a Pesquisadora e para a parceira esperarem, quando se sentia cansada e quase com sete minutos de interação, solicitou à pesquisadora que mostrasse novamente o vídeo para ela.

A mãe de Francine, na tentativa de compreender sobre o que a filha estava a comunicar, por

repetidas vezes verbalizou que se tratava de um carrinho de feira sendo puxado por uma pessoa. Embora Francine tenha sinalizado que a mãe estava equivocada, negando com a cabeça e repetindo o gesto do homem puxando o abacaxi como se fosse um animal, sua mãe não foi capaz de perceber tal fato.

Outro momento que merece destaque foi quando a mãe da criança tentou descobrir o gênero da pessoa que estava no vídeo. Para tanto, indagou Francine utilizando duas opções na mesma pergunta (“É uma mulher ou um homem?”). A criança, ao invés de utilizar seu álbum de comunicação, preferiu vocalizar para sua parceira a sua resposta, a qual foi erroneamente interpretada por ela, acreditando que a filha tentara dizer a palavra “mulher”. Francine então gesticulou com a cabeça negando a resposta e só então a mãe disse a palavra “homem”.

A parceira comunicativa de Francine construiu o diálogo a partir de novos elementos (ex. “i”, “empurrar”, “carrinho de feira”), detalhes (ex. “amarelo”, “verde”, “é de comer”) e elementos centrais (ex. “abacaxi”, “um homem empurrando”).

Embora tenha feito muitas perguntas para Francine, sua mãe não foi capaz de compreender a ideia central do vídeo, uma vez que ignorou por diversas vezes quando sua filha negava o que ela dizia ser a cena. Houve uma tendência da mãe em acreditar que a cena se tratava de algo corriqueiro (uma pessoa com um abacaxi em um carrinho de feira).

O quadro abaixo apresenta os dados referentes ao vídeo 2.

**Quadro 27 – Prova de Produção 4: interação entre Francine e sua mãe na execução do vídeo 2.**

Interlocutor	Diálogo	CrITÉrios de Análise
Francine	(gesto: posicionou as duas mãos em paralelo indicando o tamanho do <b>abacaxi</b> ) + vocalizações	<b>Elemento central</b>
Mãe	“ <i>ãh...</i> ”	
Francine	<b>I</b> (letra “i” em seu álbum de comunicação)	<b>Elemento central</b>
Mãe	“ <i>O i?</i> ”	<b>Elemento errado</b>
Francine	Vocalização: “ <b>i...</b> ”	<b>Elemento central</b>
Mãe	“ <i>O i?</i> ”	<b>Elemento errado</b>
Francine	Vocalização: “ <b>i...</b> ” (por repetidas vezes) + (gesto: bateu as duas mãos com força sobre o álbum de comunicação, mantendo olhar fixo na mãe)	<b>Elemento central</b>
Mãe	“ <i>i...</i> ”	<b>Elemento errado</b>
Francine	<b>AMARELO</b>	<b>Detalhe</b>
Mãe	“ <i>Amarelo</i> ”	<b>Detalhe</b>
Francine	<b>VERDE</b>	<b>Detalhe</b>
Mãe	“ <i>Verde?</i> ”	<b>Detalhe</b>
Francine	(gesto: dirigiu olhar para o vídeo) + vocalizações	
Mãe	“ <i>Aonde tem?</i> ”	

Francine	(gesto: apontou para a tela do vídeo)	
Mãe	“ <i>Eu não posso ver filha. Tem que explicar aqui ó</i> ” + (gesto: apontou para o álbum de comunicação)	
Mãe	“ <i>É de comer?</i> ”	Detalhe
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
Mãe	“ <i>Você gosta?</i> ”	Detalhe
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Mãe	“ <i>É doce ou salgado?</i> ”	Detalhe
Francine	(gesto: movimentou a mão solicitando que esperasse um pouco; olhou para a mãe; movimentou um dos braços na frente do rosto) + vocalizações	
Francine	<b>MUITO</b>	Detalhe
Mãe	“ <i>muito amarelo?</i> ”	Detalhe
Francine	Vocalização: “ <i>ih</i> ”	Elemento central
Mãe	“ <i>i?</i> ”	Elemento errado
Francine	(gesto: levou a cabeça de encontro aos joelhos por diversas vezes, demonstrando irritação) + vocalizações	
Mãe	“ <i>Não tem na pasta nada que pareça?</i> ”	
Francine	Vocalizações + (gesto: negou com a cabeça)	
Mãe	“ <i>Não tem?</i> ”	
Mãe	“ <i>É doce?</i> ”	Detalhe
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Mãe	“ <i>É verdura?</i> ”	Detalhe
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Mãe	“ <i>Tem no mercado? Que você vê?</i> ”	Detalhe
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Mãe	“ <i>É de chupar ou não?</i> ”	Detalhe
Francine	(gesto: dirigiu olhar para a pesquisadora como se estivesse perguntando a ela) + vocalização	
Pesquisadora	“ <i>Você não sabe né, você nunca comeu!</i> ”	
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Pesquisadora	“ <i>Não, não é de chupar</i> ”	
Mãe	“ <i>É fruta?</i> ”	Detalhe
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça + movimentou uma das mãos na frente do rosto)	
Mãe	“ <i>É verde e amarelo?</i> ”	Detalhe
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
Mãe	“ <i>Abacaxi?</i> ”	Elemento central
Francine	(gesto: sorriu) + vocalização: “ <i>ih</i> ”	Elemento central
Mãe	“ <i>É abacaxi?!?</i> ”	Elemento central
Francine	(gesto: arrastou-se até sua mãe e abraçou-a)	

Mãe	“Eu pensei em várias coisas só não pensei no abacaxi viu filha”	
Francine	(gesto: imitou o homem puxando o abacaxi por uma coleira)	Ideia central
Mãe	“ <i>Andando?</i> ”	Elemento central
Francine	(gesto: imitou o homem puxando o abacaxi por uma coleira) + vocalizações	Ideia central
Mãe	“ <i>Empurrando o abacaxi? Uma pessoa?</i> ”	Novo elemento Elementos centrais
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
Mãe	“ <i>Uma pessoa com um carrinho? Empurrando um abacaxi?</i> ”	Novos elementos Elementos centrais
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça) + (gesto: passou a mão no chão como se estivesse acariciando um animal e em seguida voltou a caminhar como se estivesse puxando algo)	Detalhe
Mãe	“ <i>Empurrando o abacaxi num carrinho de feira? Carrinho de mercado?</i> ”	Novos elementos Elemento central
Francine	(gesto: retornou próximo ao vídeo e apontou para ele)	
Mãe	“ <i>Tem na pasta?</i> ”	
Francine	(gesto: apontou para o vídeo e olhou para Pesquisadora)	
Pesquisadora	“ <i>Você quer que passe o vídeo outra vez?</i> ”	
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
<b>Neste momento, a Pesquisadora mostrou o vídeo para Francine novamente.</b>		
Francine	(gesto: foi até sua mãe e cruzou os braços na frente do corpo, negando com a cabeça) + vocalizações	
Mãe	“ <i>Não...nada?</i> ”	Elemento novo
Francine	vocalizações	
Mãe	“ <i>O carrinho? Empurrando? Carrinho assim...igual tua bolsa? Ah então é carrinho de feira...assim, de rodinha?</i> ”	Elementos novos
Francine	(gesto: olhou para sua bolsa e negou com a cabeça)	
Mãe	“ <i>Não é igual a sua bolsa, é só um exemplo</i> ”	
Francine	Vocalizações + (gesto: duas mãos em paralelo na vertical indicando tamanho do abacaxi)	Detalhe
Mãe	“ <i>Parecido, tem duas rodinhas, é grande</i> ” + (gesto: imitou gesto da filha com as mãos) + “ <i>De carregar fruta, verdura. De feira, carrinho de feira</i> ”	Elementos novos
Francine	Vocalizações + (gesto: numeral “um” com o dedo da mão, indicando que se	Elemento central

	tratava de um abacaxi e apontou para vídeo)	
<b>Mãe</b>	“Um só, só tem <b>um abacaxi?</b> ”	<b>Elemento central</b>
<b>Francine</b>	(gesto: afirmou com a cabeça)	
<b>Mãe</b>	“Ah tá, nesse <b>carrinho</b> só tem <b>um abacaxi?</b> ”	<b>Elemento central</b> <b>Novo elemento</b>
<b>Francine</b>	(gesto: afirmou com a cabeça)	
<b>Mãe</b>	“É uma mulher ou <b>um homem?</b> ”	<b>Elemento central</b>
<b>Francine</b>	Vocalização indicando a palavra “ <b>homem</b> ”	<b>Elemento central</b>
<b>Mãe</b>	“ <b>Mulher?</b> ”	<b>Novo elemento</b>
<b>Francine</b>	(gesto: negou com a cabeça)	
<b>Mãe</b>	“É <b>um homem empurrando?</b> ”	<b>Elemento central</b>
<b>Francine</b>	(gesto: afirmou com a cabeça)	
<b>Mãe</b>	“Tem mais alguma coisa?”	
<b>Francine</b>	(gesto: negou com a cabeça)	

Fonte: a autora

### **Vídeo 3: “Uma garota andando na rua, vestindo uma meia e um sapato”**

O tempo de execução desta atividade foi de 7' (sete minutos). Francine iniciou o diálogo utilizando seu álbum de comunicação, porém confundiu-se com o gênero da pessoa que estava no vídeo. Assim que percebeu seu erro, quando ouviu de sua parceira o que ela havia compreendido (“É um homem andando”), a criança rapidamente se voltou para o vídeo, confirmou que se tratava de uma mulher e apontou o símbolo MÃE KÁTIA em seu álbum.

Sua parceira acreditou então se tratar de duas pessoas, um homem e uma mulher, o que foi negado por Francine por meio de gestos. Apesar de ter ficado esclarecido logo no início do diálogo que se tratava de uma mulher no vídeo, no decorrer da interação, a parceira de Francine voltou a indagar se havia um homem, demonstrando certa desatenção àquilo que já havia sido comunicado e compreendido.

Francine ainda ateu-se a muitos detalhes do vídeo (ex. cor das meias, sapatos, blusa e o fato da mulher estar com o cabelo preso), o que tornaram o diálogo truncado e contribuíram para que a ideia central não fosse de fato transmitida. A criança não utilizou seu álbum para comunicar o elemento “sapato”, mesmo sendo este símbolo parte daqueles que compõem seu recurso de comunicação. Para isso, preferiu utilizar gestos, segurando os pés e tentando diferenciar que um estava com sapato e o outro com meia, segurando um pé e passando a mão sobre o outro, comunicação esta não compreendida por sua parceira.

Ao utilizar gestos para descrever que a mulher do vídeo usava uma blusa de manga comprida, sua parceira não focou sua atenção no gesto da filha e primeiro perguntou se era blusa de manga curta, obtendo resposta negativa da criança e só então tendo certeza de que só poderia ser de manga comprida. Na descrição deste mesmo elemento, a mãe fez a seguinte indagação: “É de gola? De gola comprida?”

*Preta?*”. Francine apontou para BRANCO e a mãe, ignorou o que já havia falado, considerou apenas a cor e disse: “*Ah ela tá com um cachecol no pescoço branco? É isso?*”.

A parceira de Francine por repetidas vezes apenas reproduzia verbalmente os símbolos apontados pela criança (“vermelho, preto”), sem que atribuísse a esses elementos um substantivo (por exemplo, “sapato preto”). Tal atitude dificultou a interação, pois a mãe de Francine não conseguia estruturar uma frase e saber se determinada cor referia-se ao sapato, meia ou blusa (ex. Mãe: “*Tá de sapato branco....um pé branco e um pé vermelho*”).

Ao analisarmos o diálogo é evidente que Francine iniciou-o com a intenção de transmitir a ideia central do vídeo, contudo perdeu-se na descrição de detalhes e elementos periféricos, que pouco contribuía para que a parceira comunicativa de fato a compreendesse. É fato que o álbum de comunicação foi utilizado durante esta interação, mas os gestos e vocalizações também permearam todo o diálogo. A parceira comunicativa de Francine utilizou elementos errados, centrais, periféricos e novos elementos durante o diálogo. O quadro abaixo apresenta os dados referentes ao vídeo 3.

**Quadro 28 – Prova de Produção 4: interação entre Francine e sua mãe na execução do vídeo 3.**

Interlocutor	Diálogo	Critérios de Análise
Francine	<b>DITO</b>	<b>Elemento errado</b>
Mãe	“ <i>É um homem</i> ”	<b>Elemento errado</b>
Francine	(gesto: andou de joelhos pela sala indicando o verbo “ <b>andar</b> ”)	<b>Elemento central</b>
Mãe	“ <i>Andando...</i> ”	<b>Elemento central</b>
Francine	(gesto: parou de andar e olhou para a mãe)	
Mãe	“ <i>Andando na rua?</i> ”	<b>Elemento central</b>
Francine	(gesto: voltou até o vídeo, olhou novamente) + <b>MÃE KÁTIA</b> + vocalizações	<b>Elemento central</b>
Mãe	“ <i>Uma mulher</i> ”	<b>Elemento central</b>
Francine	Vocalizações + <b>MÃE KÁTIA</b>	<b>Elemento central</b>
Mãe	“ <i>Uma mulher, um homem</i> ”	<b>Elemento central</b> <b>Elemento errado</b>
Francine	(gesto: negou com a cabeça) + (gesto: fez o numeral “ <b>um</b> ” com os dedos)	<b>Elemento central</b>
Mãe	“ <i>Não....uma mulher, sozinha, só uma mulher</i> ”	<b>Elemento central</b>
Francine	Vocalizações + (gesto: levou a mão até a cabeça indicando o “ <b>cabelo preso da mulher</b> ”)	<b>Elemento periférico</b>
Mãe	“ <i>cabelo...preso, sapato</i> ”	<b>Elemento periférico</b> <b>Elemento central</b>
Francine	Vocalização	
Mãe	“ <i>Não? Calça? Pé? Meia?</i> ”	<b>Novos elementos</b> <b>Elemento central</b>

Francine	Vocalizações + (gesto: olhou para a mãe) + <b>VERMELHO</b>	Detalhe
Mãe	“ <i>Vermelho</i> ”	Detalhe
Francine	(gesto: olhou para o vídeo) + vocalizações + (gesto: colocou a mão no pé, indicando a “ <b>meia</b> ”)	Elemento central
Mãe	“ <i>Sapato?</i> ”	Elemento central
Francine	<b>VERMELHO</b>	Detalhe
Mãe	“ <i>vermelho o sapato? O que está fazendo? O que a mulher está fazendo?</i> ”	Elemento errado
Francine	<b>BRANCO</b>	Elemento errado
Mãe	“ <i>Branco</i> ”	Elemento errado
Francine	<b>PRETO</b>	Detalhe
Mãe	“ <i>Preto...amarelo</i> ”	Detalhe Novo elemento
Francine	(gesto: olhou para mãe)	
Mãe	“ <i>Não</i> ”	
Francine	<b>VERMELHO</b>	Detalhe
Mãe	“ <i>Vermelho?</i> ”	Detalhe
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça) + (gesto: colocou a <b>mão no pé, indicando que em cada pé a menina calçava algo diferente</b> )	Elemento central
Mãe	“ <i>Sapato vermelho</i> ”	Elemento central Detalhe
Francine	(gesto: colocou as <b>duas mãos nos dois pés</b> ) + vocalizações	Elemento central
Mãe	“ <i>Os dois?</i> ”	
Francine	(gesto: <b>segurou um pé e passou a mão no outro indicando que havia uma diferença entre um pé e o outro</b> )	Elementos centrais
Mãe	“ <i>No pé, no pé que você está falando?</i> ”	Detalhe
Francine	(gesto: dirigiu olhar para a mãe) + vocalizações	
Mãe	“ <i>O pé</i> ”	Detalhe
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
Mãe	“ <i>O que tem o pé?</i> ”	
Francine	Vocalização: “ <i>dah</i> ”	
Mãe	“ <i>Da mulher?</i> ”	Elemento central
Francine	<b>VERMELHO</b>	Detalhe
Mãe	“ <i>É vermelho?</i> ”	Detalhe
Francine	<b>BRANCO</b>	Detalhe
Mãe	“ <i>E branco</i> ”	Detalhe
Francine	<b>PRETO</b> + (gesto: dirigiu olhar para a mãe) + vocalizações	Detalhe
Mãe	“ <i>O que a mulher está fazendo?</i> ”	
Francine	(gesto: levou as duas mãos no rosto e balançou a cabeça, indicando reprovação)	

Mãe	“O que mulher está fazendo filha?”	
Francine	(gesto: colocou a <b>mão no pé</b> )	<b>Elemento central</b>
Mãe	“O <i>pé</i> ”	Detalhe
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça) + <b>VERMELHO</b>	Detalhe
Mãe	“ <i>Vermelho.....tá machucado?</i> ”	Detalhe Novo elemento
Francine	Vocalização	
Mãe	“ <i>Vermelho</i> ”	Detalhe
Francine	<b>PRETO</b>	Detalhe
Mãe	“ <i>E branco, preto</i> ”	Detalhes
Francine	<b>BRANCO</b>	Detalhe
Mãe	“ <i>E branco</i> ”	Detalhe
Francine	(gesto: dirigiu-se até o vídeo e fez o <b>numeral dois com os dedos da mão, indicando que se tratava dos dois pés</b> ) + vocalizações	<b>Elemento central</b>
Mãe	“ <i>Os dois</i> ”	<b>Elemento central</b>
Francine	(gesto: olhou para o vídeo e fez o numeral <b>um com o dedo da mão, indicando que se tratava de um pé diferente do outro</b> ; olhou para a mãe)	<b>Elemento central</b>
Mãe	“ <i>Um só</i> ”	<b>Elemento central</b>
Francine	<b>BRANCO, VERMELHO</b>	Detalhes
Mãe	“ <i>Tá de sapato branco....um pé branco e um pé vermelho</i> ”	Elementos errados
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça) + vocalização: “ <i>ãhã</i> ” indicando “sim”	<b>Elemento errado</b>
Francine	(gesto: chamou a atenção da mãe, erguendo o braço e apontou na direção do vídeo, em seguida apoio a cabeça sobre os joelhos)	
Mãe	“ <i>Não tem nada aí que pareça o que a mulher tá fazendo?</i> ”	
Francine	(gesto: com a cabeça apoiada sobre os joelhos, negou com a cabeça)	
Mãe	“ <i>Tem um homem e uma mulher...</i> ”	<b>Elemento errado</b> <b>Elemento central</b>
Francine	(gesto: olhou para a mãe)	
Mãe	“ <i>Não, só tem uma mulher</i> ”	<b>Elemento central</b>
Francine	<b>BRANCO</b>	Detalhe
Mãe	“ <i>Com o pé vermelho e branco</i> ”	<b>Elemento errado</b>
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Mãe	“ <i>Branco, o sapato? De meia ela tá?</i> ”	<b>Elemento errado</b> <b>Elemento central</b>
Francine	<b>VERMELHO</b>	Detalhe

Mãe	“ <i>Vermelha</i> ”	Detalhe
Francine	<b>PRETO</b>	Detalhe
Mãe	“ <i>E preta?</i> ”	Detalhe
Francine	(gesto: olhou para a mãe) + vocalização chamando a atenção da mãe + <b>VERMELHA</b>	Detalhe
Mãe	“ <i>Vermelha</i> ”	Detalhe
Francine	<b>PRETO</b>	Detalhe
Mãe	“ <i>E preto</i> ”	Detalhe
Francine	<b>BRANCO</b>	Detalhe
Mãe	“ <i>E branco...tem mais alguma coisa?</i> ”	Detalhe
Francine	(gesto: colocou a mão sobre a sua blusa) + vocalização: “ <i>buh</i> ”	Elemento periférico
Mãe	“ <i>A blusa? O que ela está fazendo? Está segurando alguma coisa na mão?</i> ”	Elemento periférico Novo elemento
Francine	(gesto: olhou para a mãe e dirigiu olhar para o vídeo)	
Mãe	“ <i>Não?</i> ”	
Francine	(gesto: colocou a mão sobre a sua blusa) + vocalização: “ <i>buh</i> ”	Elemento periférico
Mãe	“ <i>A blusa</i> ”	Elemento periférico
Francine	<b>PRETO</b>	Detalhe
Mãe	“ <i>É preta? Ela tá de vestido?</i> ”	Detalhe Novo elemento
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Mãe	“ <i>Não....o que ela está fazendo? Em pé? Andando? Ou não está fazendo nada?</i> ”	
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Mãe	“ <i>Nada...ela só está em pé</i> ”	
Francine	<b>PRETO</b>	Detalhe
Mãe	“ <i>De preto. Roupa preta ela está?</i> ”	Detalhe Novo elemento
Francine	<b>BRANCO</b>	Detalhe
Mãe	“ <i>E branco</i> ”	Detalhe
Francine	(gesto: colocou a mão sobre a sua blusa)	Elemento periférico
Mãe	“ <i>Com a blusa também?</i> ”	Elemento periférico
Francine	Vocalizações	
Mãe	“ <i>É de gola? De gola comprida? Preta?</i> ”	Novos elementos Detalhes
Francine	<b>BRANCO</b>	Detalhe
Mãe	“ <i>Ah ela tá com um cachecol no pescoço branco? É isso?</i> ”	Novo elemento Detalhe
Francine	(gesto: olhou para o vídeo, afirmou com a cabeça e olhou para a pesquisadora) + vocalizações	
Pesquisadora	“ <i>Quer falar mais alguma coisa?</i> ”	
Francine	(gesto: passou a mão sobre todo o braço, indicando que se tratava de blusa de	Elemento periférico

	<b>manga comprida)</b>	
<b>Mãe</b>	“ <i>De manga curta? De manga comprida?</i> ”	<b>Elemento errado</b> <b>Elemento periférico</b>
<b>Francine</b>	(gesto: afirmou com a cabeça)	
<b>Mãe</b>	“ <i>Ah tá</i> ”	

Fonte: a autora

**Vídeo 4: “Uma garota comendo um bolo, garoto rouba o bolo e ela mostra que está brava”**

O tempo de execução desta tarefa foi de 1’03” (um minuto e três segundos). Francine iniciou o diálogo utilizando seu álbum de comunicação apontando o símbolo com seu próprio nome, querendo comunicar à parceira que se tratava de uma menina, o que foi prontamente compreendido por ela.

Continuou a interação descrevendo outros elementos centrais do vídeo (gesto para “comer” e símbolo BOLO). A partir deste momento a parceira comunicativa de Francine começou a indaga-la se o vídeo tratava de uma festa de aniversário, se a garota estava dançando, desviando-se da ideia central do vídeo.

Francine negou se tratar das situações descritas pela mãe; ela então perguntou se a cena se restringia a uma menina comendo um bolo, obtendo resposta positiva da criança. Ainda assim a mãe insistiu, para que pudesse ter certeza de que se tratava apenas desses elementos na cena; Francine tornou a confirmar, ignorando parte da ideia central (o fato de um menino roubar o bolo da menina) e assim o diálogo foi encerrado.

Durante todo o diálogo Francine utilizou apenas elementos centrais na tentativa de transmitir a mensagem a sua parceira. Não obteve êxito em transmitir a ideia central, pois pareceu se esquecer de outros elementos centrais do vídeo, que auxiliariam na sua comunicação. Como modo de comunicação estiverem presentes o álbum de comunicação e gestos. Para a parceira comunicativa de Francine, além dos elementos centrais, estiverem presentes novos elementos, os quais contribuíram para a dispersão do diálogo. O quadro abaixo apresenta os dados referentes ao vídeo 4.

**Quadro 29 – Prova de Produção 4: interação entre Francine e sua mãe na execução do vídeo 4.**

<b>Interlocutor</b>	<b>Diálogo</b>	<b>Critérios de Análise</b>
<b>Francine</b>	<b>FRANCINE</b>	<b>Elemento central</b>
<b>Mãe</b>	“ <i>Uma menina</i> ”	<b>Elemento central</b>
<b>Francine</b>	(gesto: levou mão até a boca e fez gesto indicativo do verbo <b>comer</b> )	<b>Elemento central</b>
<b>Mãe</b>	“ <i>Comendo</i> ”	<b>Elemento central</b>
<b>Francine</b>	<b>BOLO</b>	<b>Elemento central</b>
<b>Mãe</b>	“ <i>bolo</i> ”	<b>Elemento central</b>
<b>Francine</b>	(gesto: olhou para mãe, sorriu, afirmou com a cabeça e sacudiu os braços)	
<b>Mãe</b>	“ <i>É! De aniversário?</i> ”	<b>Novo elemento</b>
<b>Francine</b>	(gesto: olhou para mãe e negou com a cabeça)	

<b>Mãe</b>	“Não, numa <i> festa </i> ?”	<b>Novo elemento</b>
<b>Francine</b>	(gesto: negou com a cabeça)	
<b>Mãe</b>	“Ela estava <i> dançando </i> ?”	<b>Novo elemento</b>
<b>Francine</b>	(gesto: sorriu para a mãe)	
<b>Mãe</b>	“É? <i> O que ela estava </i> ?”	
<b>Francine</b>	(gesto: levou mão até a boca e fez gesto indicativo do verbo <b> comer </b> )	<b>Elemento central</b>
<b>Mãe</b>	“Só <i> comendo </i> ?”	<b>Elemento central</b>
<b>Francine</b>	(gesto: afirmou com a cabeça)	
<b>Mãe</b>	“Uma <i> menina comendo um bolo </i> , só isso?”	<b>Elementos centrais</b>
<b>Francine</b>	(gesto: afirmou com a cabeça)	
<b>Mãe</b>	“Tem mais alguma coisa?”	
<b>Francine</b>	(gesto: negou com a cabeça)	
<b>Mãe</b>	“Tem certeza?”	
<b>Francine</b>	(gesto: afirmou com a cabeça)	

Fonte: a autora

**Vídeo 5: “Uma mulher, um garoto e uma garota de mãos dadas na beira da piscina, prontos para pular, mas no último momento as crianças ficam paradas e a mulher pula sozinha, as crianças riem e apontam pra ela”**

O tempo de execução desta atividade foi de 43” (quarenta e três segundos). Francine iniciou o diálogo utilizando seu álbum de comunicação para expressar sobre elementos centrais que compunham a cena. Além disso, utilizou gestos para comunicar o verbo “pular”. Sua parceira comunicativa prontamente compreendeu o que a criança tentava expressar.

Embora parte da ideia central tenha sido transmitida (“uma pessoa que pulou na piscina”), outros elementos centrais foram ignorados por Francine (o fato de existir mais uma criança e um adulto e que apenas o adulto pulou na piscina e não a menina).

Ao não comunicar estes elementos, Francine prejudicou a compreensão de sua parceira em relação à ideia central, levando-a a crer que uma menina havia pulado na piscina e que não existia mais ninguém na cena.

A parceira comunicativa ainda tentou, ao final do diálogo, instigar a filha para ter certeza de que não haveria mais nada a ser comunicado; mesmo assim, Francine confirmou ser só isso que havia assistido no vídeo, dirigindo o olhar para a pesquisadora e encerrando a interação.

Durante a atividade, Francine utilizou elementos centrais, errados e ideia central para tentar expressar o que havia visto. Como modo de produção foi usado o álbum de comunicação e gestos.

A parceira comunicativa de Francine também usou elementos centrais, errados, novos elementos e ideia central para tentar compreender o que a filha expressava. Contudo não foi possível obter êxito nesta

atividade, uma vez que parte da ideia central não foi expressa por Francine, prejudicando assim o entendimento de sua mãe. O quadro abaixo apresenta os dados referentes ao vídeo 5.

**Quadro 30 – Prova de Produção 4: interação entre Francine e sua mãe na execução do vídeo 5.**

Interlocutor	Diálogo	Crítérios de Análise
Francine	<b>PISCINA</b>	<b>Elemento central</b>
Mãe	<i>“Uma piscina”</i>	<b>Elemento central</b>
Francine	<b>FRANCINE</b>	<b>Elemento central</b>
Mãe	<i>“Uma menina”</i>	<b>Elemento central</b>
Francine	<b>PISCINA</b>	<b>Elemento central</b>
Mãe	<i>“Pulando na piscina?”</i>	<b>Ideia central</b>
Francine	(gesto: dirigiu olhar para a mãe e afirmou com a cabeça)	
Mãe	<i>“A menina estava pulando na piscina? Mais alguma coisa?”</i>	<b>Elemento errado</b>
Francine	(gesto: movimentou os braços para indicar o verbo “ <b>pular</b> ”)	<b>Elemento central</b>
Mãe	<i>“A menina pulou?”</i>	<b>Elemento errado</b>
Francine	(gesto: <b>afirmou com a cabeça</b> )	<b>Elemento errado</b>
Mãe	<i>“A menina sozinha pulou a piscina?”</i>	<b>Elemento errado</b> <b>Novo elemento</b>
Francine	(gesto: <b>afirmou com a cabeça</b> )	<b>Elemento errado</b>
Mãe	<i>“Tem mais? O que você viu mais na imagem?”</i>	
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Mãe	<i>“Só isso?”</i>	
Francine	(gesto: dirigiu olhar para pesquisadora)	
Pesquisadora	<i>“Terminou?”</i>	
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	

Fonte: a autora

Para concluirmos o que foi apresentado nesta etapa da tarefa em que se observou a comunicação entre Francine e sua mãe é possível destacar que a criança utilizou o símbolo NÃO TEM O SÍMBOLO do seu álbum comunicativo em algumas das cenas para informar sobre figuras que não seria capaz de comunicar.

A mãe, como parceira comunicativa, foi extremamente interessada, utilizando em todas as atividades, diversas indagações na tentativa de obter pistas que pudessem levar ao êxito da comunicação entre mãe e filha.

Embora a criança tenha comunicado a ideia central de todos os vídeos, alguns elementos presentes nesta ideia central foram desconsiderados por ela. Para exemplificar podemos citar a última cena em que Francine descreve apenas que viu uma moça pulando na piscina e ignora toda a situação que envolvia a cena.

➤ **Francine / Educadora**

**Vídeo 6: “Um garoto dá um livro para uma menina”**

O tempo de execução desta atividade foi de 4’45” (quatro minutos e quarenta e cinco segundos). Francine iniciou o diálogo utilizando seu álbum de comunicação; apesar de apontar para um elemento errado, assim que sua parceira verbalizou o que havia compreendido a criança rapidamente corrigiu seu erro, negando com a cabeça e apontando o símbolo representativo de sua própria pessoa (para indicar que se tratava de uma menina no vídeo).

Sua parceira não ficou atenta a isso e verbalizou “*Uma menina e um homem*”. Com essa resposta, Francine ficou confusa e solicitou que o vídeo fosse apresentado novamente. Assim que terminou de assistir, sua parceira retomou o diálogo, afirmando, por repetidas vezes que se tratava de uma menina no vídeo, não dando a oportunidade de a criança iniciar o diálogo e talvez tentar comunicar o que de fato havia visto.

Isso fica evidente, pois em certo momento Francine nega quando a professora diz ser uma menina no vídeo. A criança passa a mão no cabelo, talvez indicando o cabelo curto do menino que também estava no vídeo e até este momento não tinha sido referido no diálogo. Mas a parceira comunicativa entende que Francine está se referindo ao cabelo da menina (“*O cabelo? Lavando o cabelo? Um chapéu na cabeça?*”) e mesmo sem ter a resposta para tais indagações faz outra para Francine (“*Uma menina...Ela tá fazendo alguma coisa?*”), momento em que a criança faz gesto afirmativo.

Quando a professora pergunta se a menina do vídeo está com algo na mão, Francine inicia uma sequencia de gestos para tentar comunicar que havia um livro nas mãos da menina. Mas sua professora não conseguia compreender, então ela pediu para assistir ao vídeo novamente.

Assim como da outra vez que Francine pediu para assistir ao vídeo, foi a professora quem retomou o diálogo, não dando a oportunidade da criança se expressar. Contudo, dessa vez, Francine rapidamente lançou mão de um gesto para comunicar o que desejava (fechou seu álbum de comunicação e fez menção de entrega-lo à professora), na tentativa de transmitir a ideia central do vídeo.

Embora já soubesse de que se tratava de um livro, a professora ainda inseriu um novo elemento no diálogo (“*Uma menina com um livro? Um caderno?*”), o qual foi simplesmente ignorado por Francine, que considerou apenas a primeira sentença.

Francine utilizou durante o diálogo, elementos centrais e alguns errados para tentar transmitir a ideia central do vídeo. Utilizando gestos, houve momentos que chegou a comunicar a ideia central, mas esta não foi compreendida por sua parceira. Como modo de comunicação, a criança fez uso de seu álbum de comunicação, vocalizações e gestos.

A parceira comunicativa de Francine também utilizou elementos centrais e errados, além de novos elementos durante o diálogo. Em alguns momentos obteve uma ideia central parcial dos fatos ocorridos no

vídeo, mas ainda faltavam elementos para que sua compreensão fosse totalmente satisfatória. O quadro abaixo apresenta os dados referentes ao vídeo 6.

**Quadro 31 – Prova de Produção 4: interação entre Francine e professora na execução do vídeo 6.**

Interlocutor	Diálogo	Crítérios de Análise
Francine	<b>DITO</b>	<b>Elemento errado</b>
Professora	“Um <i>homem</i> ”	<b>Elemento errado</b>
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Professora	“Não é um homem?”	
Francine	<b>FRANCINE</b>	<b>Elemento central</b>
Professora	“ <i>Uma menina e um homem</i> ”	<b>Elemento central</b> <b>Elemento errado</b>
Francine	(gesto: dirigiu olhar para a professora e em seguida para a pesquisadora)	
Pesquisadora	“Você quer ver novamente o vídeo?”	
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
<b>Neste momento a Pesquisadora apresentou o vídeo para Francine novamente</b>		
Professora	“Tem <i>uma menina?</i> ” + (gesto: apontou para o símbolo de uma menina no álbum)	<b>Elemento central</b>
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
Professora	“Uma <i>menina...</i> ”	<b>Elemento central</b>
Professora	“Uma <i>menina? É uma menina?</i> ” + (gesto: apontou para o símbolo de uma menina no álbum)	<b>Elemento central</b>
Francine	(gesto: <b>negou com a cabeça</b> )	<b>Elemento errado</b>
Professora	“Não”	
Francine	(gesto: colocou a mão no cabelo para indicar que o <b>cabelo estava preso</b> )	<b>Detalhe</b>
Professora	“O <i>cabelo? Lavando o cabelo? Um chapéu na cabeça?</i> ”	<b>Detalhe</b> <b>Novos elementos</b>
Professora	“Uma <i>menina...Ela tá fazendo alguma coisa?</i> ”	<b>Elemento central</b>
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
Professora	“Ela tá <i>brincando?</i> ”	<b>Novo elemento</b>
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Professora	“Não! Não tá brincando?”	
Francine	Vocalizações + (gesto: colocou as duas mãos em paralelo indicando a palavra “ <b>livro</b> ”)	<b>Elemento central</b>
Professora	“Uma <i>menina....tá com alguma coisa na mão?</i> ”	<b>Elemento central</b>
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça) + vocalização: “hum-hum”	
Professora	“Uma <i>bola? Uma boneca?</i> ”	<b>Novos elementos</b>
Francine	(gesto: colocou as duas mãos em paralelo indicando a palavra “ <b>livro</b> ”)	<b>Elemento central</b>
Professora	“Ela tá <i>com alguma coisa na mão</i> ”	<b>Ideia central</b>
Francine	Vocalização: “ <b>hum-hum</b> ”	<b>Ideia central</b>

<b>Professora</b>	“Não tem aqui no álbum o que ela tá fazendo? Que é parecido”	
<b>Francine</b>	(gesto: olhou atentamente para o álbum de comunicação e colocou a mão na cabeça, movimentando-a de um lado para o outro em tom de reprovação)	
<b>Professora</b>	“Ela tá fazendo alguma coisa? Olha pra mim Francine...ela tá segurando...na mão?”	
<b>Francine</b>	(gesto: dirigiu olhar para a pesquisadora e solicitou assistir ao vídeo novamente)	
<b>Neste momento a Pesquisadora apresentou o vídeo para Francine novamente</b>		
<b>Professora</b>	“Uma <b>menina...</b> ”	<b>Elemento central</b>
<b>Francine</b>	(gesto: <b>fechou seu álbum de comunicação e fez menção de entregá-lo à professora</b> )	<b>Ideia central</b>
<b>Professora</b>	“ <b>Uma menina com um livro na mão?</b> ”	<b>Ideia central (parcial)</b>
<b>Francine</b>	(gesto: <b>afirmou com a cabeça</b> )	<b>Ideia central (parcial)</b>
<b>Professora</b>	“ <b>Uma menina com um livro? Um caderno?</b> ”	<b>Ideia central (parcial)</b> <b>Novo elemento</b>
<b>Francine</b>	(gesto: afirmou com a cabeça e dirigiu olhar para a pesquisadora indicando que era para encerrar a atividade)	

Fonte: a autora

### Vídeo 7: “Uma garota anda em uma estrada usando cadeira de rodas”

O tempo de execução deste vídeo foi de 26” (quarenta e seis segundos). Francine iniciou o diálogo utilizando seu álbum de comunicação para descrever os elementos centrais do vídeo e transmitir a ideia central.

Embora todos os elementos apresentados por Francine tenham sido prontamente compreendidos por sua parceira, é válido ressaltar que a criança conduziu o diálogo de maneira que comunicasse a ideia central parcialmente; isso porque, ela não mencionou que a garota que estava na cadeira de rodas executava uma ação, a de andar sobre uma estrada.

Durante a atividade, Francine utilizou elementos centrais por meio de seu álbum de comunicação; não foram utilizados gestos ou vocalizações. Sua parceira comunicativa, em resposta ao que fora comunicado pela criança, utilizou elementos centrais, durante o diálogo. Além disso, foi capaz de compreender parcialmente a ideia central da cena. O quadro abaixo apresenta os dados referentes ao vídeo 7.

**Quadro 32 – Prova de Produção 4: interação entre Francine e Professora na execução do vídeo 7.**

Interlocutor	Diálogo	Crítérios de Análise
Francine	<b>FRANCINE</b>	<b>Elemento central</b>
Professora	<i>“Uma menina”</i>	<b>Elemento central</b>
Francine	<b>CADEIRA DE RODAS</b>	<b>Elemento central</b>
Professora	<i>“Numa cadeira de rodas? Uma menina numa cadeira de rodas”</i>	<b>Elemento central</b> <b>Ideia central</b>
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	

Fonte: a autora

**Vídeo 8: “Uma garota coloca o prato e o garfo embaixo da mesa”**

O tempo de execução desta atividade foi de 7’ (sete minutos). Francine iniciou o diálogo utilizando seu álbum de comunicação e descrevendo um dos elementos centrais da cena. Para comunicar que se tratava de uma menina, ela apontou o símbolo que representava ela própria. Sua parceira comunicativa prontamente compreendeu-a.

Enquanto Francine ainda observava o seu álbum, a professora indagou se ela havia esquecido o que fora retratado no vídeo; a criança negou e sua parceira compreendeu que ela comunicava que realmente havia se esquecido, o que não era verdade. A professora continuou fazendo outras indagações, inserindo novos elementos no diálogo (*“Tem um animal?”*; *“Brinquedos com ela? Bola...boneca...”*), e também detalhes (*“Essa menina tá fora de casa ou dentro de casa?”*), na tentativa de entender o que a criança tentava comunicar.

Ao fazer tantas indagações em um único turno do diálogo, a parceira comunicativa de Francine dificultava as respostas da criança, que fazia escolhas aleatórias entre os elementos citados para responder às perguntas da professora.

Em certo momento, a criança pediu para assistir o vídeo novamente; em seguida, apontou para o símbolo QUARTO, inserindo um elemento errado no diálogo uma vez que a cena retratada no vídeo acontecia na cozinha. A partir de então, sua parceira comunicativa acreditou que a cena retratava uma menina que estava no quarto e passou a dialogar com Francine, utilizando diversos novos elementos na tentativa de compreender melhor a cena (*“No quarto... na cama? Colocando uma calça...ela tá se trocando? Puxando a coberta? Pondo uma meia?”*).

Francine seguiu negando tais indagações da professora, o que tornou o diálogo truncado e confuso. Neste momento, a criança pediu para ver o vídeo mais uma vez e então partiu para a comunicação de outro elemento central da cena – “a cama” -. Para tanto, passou a mão sobre a mesa que estava seu álbum e proferiu algumas vocalizações, mas não foi compreendida pela parceira, que ainda insistia no “quarto” como um dos elementos da cena.

Depois de certo tempo de diálogo, a professora decidiu perguntar à Francine se a menina do vídeo estava em um quarto, obtendo resposta negativa. Fez perguntas referentes a detalhes da cena (*“É numa*

*casa ou é fora da casa?”; “Tem um monte de árvore... pessoas com ela?”), o que deixou a criança visivelmente irritada por não ser compreendida pela parceira.*

Francine então tentou dialogar por meio de vocalizações, interpretadas pela professora como “água” e “árvore”, novamente equivocando-se. Então a criança lançou mão de seu álbum, e apontou o símbolo ARROZ, com a intenção de comunicar não propriamente a palavra “arroz”, mas o recipiente no qual o arroz se encontrava – o prato -.

Sua parceira comunicativa compreendeu que se tratava da palavra “arroz” e que talvez Francine quisesse comunicar que a menina do vídeo estava comendo alguma coisa (“*Ela tá comendo alguma coisa?*”), o que foi negado pela criança. A partir de então, Francine, visivelmente cansada de tentar se fazer compreendida, dirigiu o olhar à pesquisadora, sinalizando que desejava encerrar a atividade.

Durante o diálogo, Francine utilizou elementos centrais e errados na tentativa de comunicar à sua parceira o que havia visto no vídeo. O álbum de comunicação, gestos e algumas vocalizações foram utilizados como modo de comunicação pela criança. Embora tivesse se equivocado durante a transmissão da mensagem, quando comunicou que a cena ocorria no quarto, logo percebeu que havia se equivocado e tentou reparar o erro, o que não foi prontamente compreendido pela sua parceira.

A parceira comunicativa de Francine também utilizou elementos centrais e errados durante o diálogo, além de novos elementos e detalhes, na tentativa de compreender o que a criança tentava comunicar. Fez uso de muitas indagações em um mesmo turno de diálogo o que prejudicou de maneira significativa a interação entre ela e Francine. Teve dificuldades em identificar algumas intenções comunicativas da criança, como por exemplo, quando a criança tentava comunicar que havia uma mesa na cena retratada no vídeo.

Assim, ao final da atividade, foi possível verificar que Francine não conseguiu transmitir a ideia central do vídeo e que sua parceira, apenas identificou alguns elementos centrais da cena. O quadro abaixo apresenta os dados referentes ao vídeo 8.

**Quadro 33 – Prova de Produção 4: interação entre Francine e Professora na execução do vídeo 8.**

Interlocutor	Diálogo	Critérios de Análise
Francine	<b>FRANCINE</b>	<b>Elemento central</b>
Professora	“Uma <i>menina</i> ”	<b>Elemento central</b>
Francine	(gesto: observa seu álbum de comunicação atentamente)	
Professora	“ <i>Esqueceu o que a menina tá fazendo? Aqui não tem?</i> ”	
Francine	(gesto: negou com a cabeça e dirigiu olhar para a professora)	
Professora	“ <i>Não tem o que ela tá fazendo?</i> ”	
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Professora	“Uma <i>menina</i> , só uma <i>menina</i> ...”	<b>Elemento central</b>
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	

Professora	“Tem outras coisas? Tem um <b>animal</b> ?”	Novo elemento
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Professora	“ <b>Brinquedos</b> com ela? <b>Bola...boneca...</b> ”	Novo elemento
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Professora	“Oh, olha aqui. Essa menina tá <b>fora de casa ou dentro de casa?</b> ”	Detalhes
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
Professora	“ <b>Dentro de casa?</b> Na casa... <b>no quarto?</b> Vê se tem alguma coisa ai...ela tá no <b>quarto? No quarto? Na cama?</b> Não tem nada com ela? Ela tá com um <b>telefone?</b> ” + (gesto: apontou o símbolo <b>TELEFONE</b> no álbum)	Detalhe Novos elementos
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Professora	“Não....olha direitinho”	
Francine	Vocalizações	
Professora	“Ela tá <b>comendo</b> essa menina?”	Novo elemento
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Professora	“Não”	
Francine	(gesto: olhou atentamente para seu álbum)	
Professora	“ <b>Trocando de roupa?</b> ” + (gesto: apontou para o símbolo no álbum)	Novo elemento
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
<b>Neste momento a Pesquisadora apresentou o vídeo para Francine novamente</b>		
Francine	<b>QUARTO</b>	Elemento errado
Professora	“Uma <b>menina</b> no <b>quarto</b> ”	Elemento central Elemento errado
Francine	<b>QUARTO</b>	Elemento errado
Professora	“No <b>quarto</b> .... na <b>cama?</b> Colocando uma <b>calça</b> ....ela tá se <b>trocando?</b> Puxando a <b>coberta?</b> Pondo uma <b>meia?</b> ”	Elemento errado Novo elemento
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Professora	“ <b>Sapato?</b> ”	Novo elemento
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Professora	“Mas ela tá no <b>quarto</b> .... ela tá <b>brincando?</b> ”	Elemento errado Novo elemento
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Professora	“ <b>Lendo? Escrevendo?</b> ”	Novo elemento
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Professora	“Ela tá na <b>cama?</b> ”	Novo elemento
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Professora	“Não? No <b>chão, sentada perto da cama?</b> ”	Novos elementos
Francine	(gesto: dirigiu olhar para a pesquisadora e olhou para o vídeo)	
Pesquisadora	“Você quer ver novamente?”	
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	

Neste momento a Pesquisadora apresentou o vídeo para Francine novamente		
Professora	“Aqui no álbum tem?”	
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Professora	“Não?”	
Francine	(gesto: apontou para a <b>mesa</b> que estava apoiada) + vocalizações + (gesto: olhou para a professora)	<b>Elemento central</b>
Professora	“Uma <b>menina...</b> ”	<b>Elemento central</b>
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
Professora	“Ela tá no <b>quarto?</b> ”	<b>Elemento errado</b>
Francine	(gesto: continuou passando a mão sobre a <b>mesa</b> )	<b>Elemento central</b>
Professora	“ <b>Arrumando o quarto?</b> ”	<b>Novo elemento</b> <b>Elemento errado</b>
Francine	(gesto: negou com a cabeça; colocou as duas mãos na testa e balançou a cabeça de um lado para o outro em tom de reprovação)	
Professora	“Ela tá no <b>quarto?</b> ”	<b>Elemento errado</b>
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Professora	“Não?! Então ela não tá no quarto”	
Professora	Olha aqui Francine...é numa <b>casa</b> ou é <b>fora da casa?</b> ”	<b>Detalhes</b>
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
Professora	“Tem <b>um monte de árvore... pessoas com ela?</b> ”	<b>Detalhes</b>
Francine	Vocalizações + (colocou as duas mãos na testa e balançou a cabeça de um lado para o outro em tom de reprovação)	
Professora	“Olha aqui...o que tem vai?” + (gesto: mostrou o álbum de comunicação)	
Francine	Vocalização: “abu”	
Professora	“ <b>Água? Árvore?</b> ”	<b>Novo elemento</b>
Francine	<b>ARROZ</b>	<b>Elemento errado</b>
Professora	“Ela tá <b>comendo... arroz? Lanche? Tá numa lanchonete?</b> ”	<b>Elemento errado</b> <b>Novos elementos</b>
Francine	<b>ARROZ</b>	<b>Elemento errado</b>
Professora	“Aqui?” + (gesto: apontou símbolo ARROZ)	
Francine	Vocalização: “ãhã” (indicando a palavra sim) + (gesto: afirmou com a cabeça)	
Professora	“Ela tá <b>comendo alguma coisa?</b> ”	<b>Elemento errado</b>
Francine	(gesto: negou com a cabeça) + vocalização	
Pesquisadora	“Quer que eu mostre pra Tia Rô o filme?”	
Francine	(gesto: olhou para a pesquisadora e afirmou com a cabeça)	

**Vídeo 9: “Um garota em uma cadeira de rodas come banana e joga a casca fora, uma moça que caminha escorrega na casca”**

O tempo de execução desta atividade foi de 4’02” (quatro minutos e dois segundos). Francine iniciou a atividade utilizando seu álbum de comunicação e tentando transmitir a ideia central do vídeo por meio dos elementos centrais e das ações ocorridas. Embora sua parceira de comunicação tenha compreendido as primeiras comunicações, não foi capaz de compreender a partir do momento que a criança começou a descrever o que o adulto que estava no vídeo havia feito.

Francine também se confundiu, achando que o adulto se tratava de um homem; na verdade era uma mulher vestindo calças e de cabelo curto. Tal fato induziu sua parceira ao erro, pois ela acreditou que se tratava de uma criança e um homem na cena retratada no vídeo.

Para tentar completar a ideia central, Francine utilizou gestos, comunicando que o adulto da cena havia caído. Para tanto, desceu da cadeira, foi até o centro da sala e se jogou no chão. Francine repetiu o ato por algumas vezes, mas sua parceira não compreendia e fornecia várias alternativas que a criança negava ser (“Empurrou ela?... Correndo atrás dela, brincando de pega-pega?”).

Em diversos momentos do diálogo, a professora fazia muitas indagações para Francine, no mesmo turno da conversa, o que dificultava as respostas da criança (“Tinha um homem com ela...era o pai dela? Era um homem ou um menino? Menino ou homem?”). Em um desses momentos, Francine solicitou que a pesquisadora mostrasse o vídeo novamente, pois aparentemente ela havia ficado em dúvida sobre as ações de cada personagem.

Ao final do diálogo, a parceira de Francine ainda tentava compreender o que o adulto fazia na cena retratada no vídeo e já não associava mais os elementos centrais descritos pela criança no início do diálogo (“menina”, “comendo banana”, “numa cadeira de rodas”), com tal adulto.

Quando Francine já parecia bastante cansada em tentar comunicar os fatos ocorridos no vídeo, ela finalmente recorreu ao seu álbum de comunicação, apontando o símbolo CAIU. Neste momento, a professora ainda inseriu novos elementos no diálogo (“Caiu? Ah, empurrou ela e ela caiu?”), referindo-se a menina do vídeo, o que foi negado por Francine. Então, em nova tentativa, a professora disse: “O homem caiu? De bunda no chão?” e Francine fez gesto indicando que sua parceira havia acertado, encerrando assim o diálogo.

Durante a atividade, Francine tentou transmitir a ideia central à sua parceira; utilizou elementos centrais e alguns detalhes; além disso, confundiu-se na descrição do adulto, acreditando se tratar de um homem ao invés de uma mulher (elemento errado). Como modo de comunicação, foram usados o álbum de comunicação e gestos.

A parceira comunicativa de Francine utilizou elementos centrais e elementos errados, em consonância com a criança. Alguns novos elementos foram inseridos no diálogo para professora na

tentativa de adivinhar o que Francine comunicava. O quadro abaixo apresenta os dados referentes ao vídeo 7.

Quadro 34 – Prova de Produção 4: interação entre Francine e educadora na execução do vídeo 7.

Interlocutor	Diálogo	CrITÉrios de Análise
Francine	<b>FRANCINE</b>	<b>Elemento central</b>
Professora	“ <i>Uma menina</i> ”	<b>Elemento central</b>
Francine	<b>CADEIRA DE RODAS</b>	<b>Elemento central</b>
Professora	“ <i>Uma cadeira de rodas</i> ”	<b>Elemento central</b>
Francine	<b>BANANA</b>	<b>Elemento central</b>
Professora	“ <i>Comendo...uma banana? Uma menina numa cadeira de rodas comendo uma banana?</i> ”	<b>Elementos centrais</b> <b>ideia central</b>
Francine	(gesto: colocou a mão na boca, para indicar o verbo “ <b>comer</b> ”)	<b>Elemento central</b>
Professora	“ <i>Tomando alguma coisa? Comendo a banana</i> ”	<b>Novo elemento</b> <b>Elemento central</b>
Francine	(gesto: sacudiu os braços para indicar que a menina havia <b>jogado a casca no chão</b> )	<b>Elemento central</b>
Francine	<b>DITO</b>	<b>Elemento errado</b>
Professora	“ <i>Um homem</i> ”	<b>Elemento errado</b>
Francine	(gesto: bateu os pés no chão e jogou o corpo para frente, <b>indicando que a pessoa havia caído</b> )	<b>Elemento central</b>
Professora	“ <i>Empurrou ela?</i> ”	<b>Novo elemento</b>
Francine	(gesto: desceu da cadeira e começou a andar de joelhos pela sala, indicando que a <b>pessoa estava caminhando</b> )	<b>Detalhe</b>
Professora	“ <i>Um homem que estava brincando e empurrando a cadeira de rodas dela?</i> ”	<b>Elemento errado</b> <b>Novo elemento</b> <b>Elemento central</b>
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Professora	“ <i>Correndo atrás dela, brincando de pega-pega?</i> ”	<b>Novo elemento</b>
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Professora	“ <i>Tinha um homem com ela...era o pai dela? Era um homem ou um menino? Menino ou homem?</i> ”	<b>Elemento errado</b> <b>Novo elemento</b>
Francine	(gesto: estava sobre os joelhos e jogou-se no chão para demonstrar o verbo “ <b>cair</b> ”)	<b>Elemento central</b>
Professora	“ <i>Estava brincando com ela, eles estavam brincando?</i> ”	<b>Novo elemento</b>
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Professora	“ <i>Não!</i> ”	
Francine	(gesto: caminhou de joelhos até a mesa e dirigiu olhar para o vídeo)	
Pesquisadora	“ <i>Você quer ver novamente?</i> ”	
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	

Neste momento a Pesquisadora apresentou o vídeo para Francine novamente		
Francine	<i>DITO</i>	Elemento errado
Professora	<i>“Um homem”</i>	Elemento errado
Francine	(gesto: <i>camincou</i> pela sala)	Detalhe
Professora	<i>“Empurrando ela? Andando com ela?”</i>	Novo elemento
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Professora	<i>“Não!”</i>	
Professora	<i>“Ele estava fazendo alguma coisa com ela....carinho? Cosquinha nela?”</i> (achou que era “carinho” pois Francine coçou sua própria cabeça)	Novo elemento
Francine	(gesto: negou com a cabeça e <i>se jogou no chão</i> novamente)	Elemento central
Professora	<i>“Olha aqui Francine...o homem e a mulher...o homem e a menina”</i>	Elemento errado Elemento central
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
Professora	<i>“Eles estavam brincando?”</i>	Novo elemento
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Professora	<i>“Não.....num lugar bonito?”</i>	Novo elemento
Francine	(gesto: sorriu e afirmou com a cabeça)	
Professora	<i>“É?”</i>	
Francine	(gesto: levantou-se do chão e olhou em direção ao seu álbum de comunicação)	
Professora	(gesto: pegou o álbum na mão) + <i>“Não tem nada aqui?”</i>	
Francine	<i>CAIU</i>	Elemento central
Professora	<i>“Caiu? Ah, empurrou ela e ela caiu?”</i>	Elemento central Novo elemento
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Professora	<i>“O homem caiu? De bunda no chão?”</i>	Elemento errado Elemento central Detalhe
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
Professora	<i>“É!”</i>	

Fonte: a autora

**Vídeo 10: “Um homem está andando em uma estrada, uma carteira cai do seu bolso, um garoto vê o que está acontecendo e pega a carteira, coloca-a em seu bolso e caminha apressadamente”**

O tempo de execução desta atividade foi de 3'15" (três minutos e quinze segundos). Francine iniciou o diálogo utilizando seu álbum de comunicação e gestos para comunicar sobre elementos centrais da cena que havia assistido (“homem” e “carteira”). Sua parceira compreendeu de imediato que a criança tentava expressar a palavra “homem”, porém não foi capaz de compreender, ao longo de todo o diálogo, que Francine tentava demonstrar que havia uma carteira na cena.

Logo no início do diálogo, assim que a professora apresentou a primeira dificuldade em compreender Francine, a criança demonstrou insatisfação e desânimo em continuar a atividade. Neste momento a parceira comunicativa incentivou-a continuar, proferindo novos elementos na tentativa de descobrir os elementos que compunham a cena vista para criança.

Ao inserir tantos elementos novos no diálogo e também alguns detalhes, a professora eliciu em Francine o desejo de rever o vídeo, pois já não tinha certeza das respostas que estava dando à sua parceira. Após assistir o vídeo, a criança voltou a tentar comunicar a palavra “carteira” por meio de gestos. Neste momento, a professora compreendeu que a criança fazia o gesto e mostrava as dimensões de um determinado objeto, contudo não proferiu nenhuma palavra na tentativa de descobrir do que se tratava.

Ao contrário, a professora apenas repetia os gestos da criança (“*Não é assim?*” + (gesto: colocou as duas mãos em paralelo, deixando entre elas um espaço maior) “*É assim?*” + (gesto: colocou as duas mãos em paralelo, deixando entre elas um espaço menor)). Tal fato gerou novamente em Francine um tom de desmotivação em prosseguir e a criança preferiu dirigir-se à pesquisadora solicitando que finalizasse a atividade.

Durante o diálogo, Francine utilizou elementos centrais e apenas um detalhe (indicando as dimensões aproximadas da “carteira” em resposta a indagação da professora quanto ao tamanho). Não foi capaz de concluir a ideia central da cena e transmiti-la à sua parceira. Seu álbum de comunicação e os gestos foram os meios de comunicação utilizados por Francine.

A parceira comunicativa de Francine utilizou um elemento central, no momento em que compreendeu que Francine comunicara a existência de um “homem” no vídeo e diversos novos elementos e detalhes. Novamente sua fala caracterizou-se por diversas indagações em um único turno e dificuldade em compreender as intenções comunicativas de Francine. O quadro abaixo apresenta os dados referentes ao vídeo 10.

**Quadro 35 – Prova de Produção 4: interação entre Francine e professora na execução do vídeo 10.**

Interlocutor	Diálogo	Critérios de Análise
Francine	<b>DITO</b>	<b>Elemento Central</b>
Professora	“Um <i>homem</i> ...o que?”	<b>Elemento Central</b>
Francine	(gesto: colocou as duas mãos em paralelo sobre a mesa indicando o tamanho de uma <b>carteira</b> )	<b>Elemento Central</b>
Professora	“Um <i>homem</i> .... <i>escrevendo</i> ? <i>Ãh?</i> <i>Tá fazendo alguma coisa?</i> <b>Comendo?</b> ”	<b>Elemento Central</b> <b>Novo elemento</b>
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Professora	“Um <i>homem</i> ...”	<b>Elemento Central</b>
Francine	(gesto: colocou a mão no rosto e balançou a cabeça de um lado para o outro em tom de reprovação)	
Professora	“ <i>É o último</i> ... <i>mostra aqui ó</i> ... <i>alguma</i> ”	

	<i>coisa que tem parecido o que ele tá fazendo</i> ” + (gesto: mostrou o álbum e começou a apontar diversos símbolos)	
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Professora	“Um <i>homem...</i> ”	<b>Elemento Central</b>
Francine	(gesto: colocou as duas mãos em paralelo sobre a mesa indicando o tamanho de uma <b>carteira</b> )	<b>Elemento Central</b>
Professora	“Tá <i>lendo? Escrevendo?</i> ”	<b>Novo elemento</b>
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Professora	“Não... <i>computador?</i> ”	<b>Novo elemento</b>
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Professora	“Não tem nada aqui que lembre o que ele tá fazendo?”	
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Professora	“Tá com um <i>livro na mão?</i> ”	<b>Novo elemento</b>
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Professora	“Ele tá com <i>alguma coisa na mão?</i> ”	<b>Novo elemento</b>
Francine	(gesto: negou com a cabeça e colocou as duas mãos na cabeça, balançando de um lado para o outro indicando reprovação)	
Professora	“Ele tá <i>em casa? Tá na casa dele ou não? Tá numa casa? Fora da casa?</i> ”	<b>Novos elementos</b>
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
Professora	“ <i>Fora? Tá no carro, dirigindo?</i> ”	<b>Detalhe</b> <b>Novo elemento</b>
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Professora	“ <i>Ele tá a pé?</i> ”	<b>Detalhe</b>
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
Professora	“ <i>Passeando em algum lugar? Não?</i> ”	<b>Novo elemento</b>
Francine	(gesto: dirigiu olhar para pesquisadora e apontou para o vídeo)	
Pesquisadora	“ <i>Você quer ver de novo?</i> ”	
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
<b>Neste momento a Pesquisadora apresentou o vídeo para Francine novamente</b>		
Francine	(gesto: colocou as duas mãos em paralelo sobre a mesa indicando o tamanho de uma <b>carteira</b> )	<b>Elemento central</b>
Professora	“O que você tá fazendo assim?” + (gesto: imitou Francine, colocando as duas mãos em paralelo sobre a mesa) + “Um <b>negócio assim?</b> ”	<b>Elemento central</b>
Francine	(gesto: pegou as mãos da professora e diminuiu espaço entre elas, indicando que o <b>objeto seria menor</b> )	<b>Detalhe</b>
Professora	“Com as mãos? <b>Menor?</b> ”	<b>Detalhe</b>
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
Professora	“ <i>Não é assim?</i> ” + (gesto: colocou as	<b>Detalhe</b>

	duas mãos em paralelo, deixando entre elas um espaço maior) “ <i>É assim?</i> ” + (gesto: colocou as duas mãos em paralelo, deixando entre elas um espaço menor). “ <i>Na mão? Segurando na mão?</i> ”	<b>Novos elementos</b>
<b>Francine</b>	(gesto: negou com a cabeça e colocou as duas mãos na cabeça, balançando de um lado para o outro indicando reprovação)	
<b>Professora</b>	“ <i>Você não consegue explicar?</i> ”	
<b>Francine</b>	(gesto: negou com a cabeça e olhou para pesquisadora)	
<b>Pesquisadora</b>	“ <i>Quer que eu mostre para a Tia Rô?</i> ”	
<b>Francine</b>	(gesto: afirmou com a cabeça)	

Fonte: a autora

Na análise dos dados referentes à tarefa de comunicação entre Francine e sua educadora podemos concluir que a criança apresentou certa dificuldade em transmitir as informações contidas nos vídeos e por várias vezes solicitou que lhe fosse mostrado novamente a cena para ter certeza do que deveria comunicar.

A parceira de comunicação utilizou de sua habilidade verbal para fazer diversas perguntas à criança, na tentativa de descobrir do que se tratavam os vídeos. Contudo, por vezes a educadora proferia tantas perguntas, sem que houvesse pausa para obter a resposta, que acabava por perder pistas importantes fornecidas pela criança alvo.

Em todos os vídeos, a criança sempre conseguia comunicar parte da cena, mas perdia a idéia central, que envolvia um fato inusitado ou fatos concluintes da situação apresentada na cena.

➤ **Francine / Colega de classe**

**Vídeo 11: “Uma garota coloca um gato dentro de uma caixa e fecha”**

O tempo de execução desta atividade foi de 3’10” (três minutos e dez segundos). Francine iniciou o diálogo utilizando vocalizações e gestos. Seu álbum de comunicação não foi usado em nenhum momento.

A criança tentou comunicar alguns elementos centrais vistos no vídeo (“gato” e “caixa”), mas não obteve sucesso, pois sua parceira foi incapaz de compreender seus gestos e suas vocalizações.

Francine variava suas vocalizações para descrever um mesmo elemento; quando tentava comunicar a palavra “gato”, ora utilizava “au” ora “ar” ou “a”. Sua parceira comunicativa, atribuía significado a tais vocalizações e indagava Francine (“ar?”; “cachorrinho?”; “a?”; “árvore?”), obtendo sempre resposta negativa.

Em certo momento do diálogo, Francine solicitou à pesquisadora que mostrasse o vídeo novamente. Após assisti-lo, continuou tentando comunicar por meio de gestos e vocalizações, sem sucesso. Contudo, se ateu a um detalhe do vídeo, a cor da caixa em que o gato era colocado, e comunicou isso por meio de seu álbum de comunicação.

Sua parceira comunicativa compreendeu que se tratava da cor “rosa”, porém não tentou descobrir de qual elemento Francine tentava comunicar, não dando continuidade a esta informação recebida.

Passado mais alguns segundos, Francine olhou para o armário que estava localizado á sua frente e que continha uma caixa, semelhante àquela apresentada no vídeo. Sua parceira percebeu tal atitude e quis saber para onde exatamente Francine estava olhando. Não sabemos o porquê, mas Francine parece ter desistido de tentar comunicar a presença da caixa no vídeo utilizando este recurso; ela gesticulou que não estava olhando nada no armário e voltou a vocalizar “*au*”, na tentativa de comunicar a palavra “gato”. Após algumas tentativas sem sucesso, Francine decidiu finalizar a interação, dirigindo o olhar para a pesquisadora.

Francine utilizou durante a interação elementos centrais e periféricos na tentativa de transmitir a mensagem à sua parceira. Como modo de comunicação, predominaram os gestos e as vocalizações, embora tenha usado seu álbum de comunicação para apresentar um detalhe visto no vídeo (cor da caixa).

A parceira comunicativa de Francine utilizou durante o diálogo elementos novos e errados na tentativa de compreender sua amiga. Interpretou as vocalizações de Francine como se fossem palavras do nosso cotidiano. Por vezes, distraiu-se durante a interação, demonstrando desinteresse em dialogar com a outra criança.

É válido ressaltar que o único momento em que Francine lançou mão de seu álbum comunicativo para dialogar com a colega, esta compreendeu o elemento comunicado rapidamente (“rosa” – cor da caixa); contudo, não associou tal elemento a outros, não sendo possível a compreensão da ideia central (uma garota coloca um gato dentro de uma caixa e fecha). O quadro abaixo apresenta os dados referentes ao vídeo 11.

**Quadro 36 – Prova de Produção 4: interação entre Francine e colega de classe na execução do vídeo 11.**

Interlocutor	Diálogo	Critérios de Análise
Francine	Vocalizações: “ <i>au...au</i> ” (indicando a palavra “gato”) + (gesto: colocou as duas mãos em paralelo indicando o tamanho de uma <b>caixa</b> )	<b>Elementos centrais</b>
Colega	“ <i>O ABC?</i> ”	<b>Novo elemento</b>
Francine	Vocalização: “ <i>au...au</i> ” (indicando a palavra “gato”)	<b>Elemento central</b>
Colega	“ <i>Ar?</i> ”	<b>Novo elemento</b>
Francine	(gesto: negou com a cabeça) + vocalização: “ <i>au...au</i> ” (indicando a palavra “gato”)	<b>Elemento central</b>
Colega	“ <i>Cachorrinho?</i> ”	<b>Novo elemento</b>
Francine	(gesto: inclinou os braços e corpo em direção à parceira) + vocalização: “ <i>a</i> ” (indicando a palavra “gato”)	<b>Elemento central</b>
Colega	“ <i>A?</i> ”	<b>Elemento errado</b>

Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Colega	“Mostra aí com o dedinho”	
Francine	(gesto: apontou para o vídeo e olhou para a pesquisadora)	
Pesquisadora	“Você quer que coloque de novo?”	
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
<b>Neste momento a Pesquisadora apresentou o vídeo para Francine novamente</b>		
Francine	Vocalização: “ <b>au...au</b> ” (indicando a palavra “gato”) + (gesto: colocou as mãos em paralelo na vertical, indicando o tamanho de uma <b>caixa</b> )	<b>Elementos centrais</b>
Colega	“ <b>Árvore?</b> ” + (gesto: imitou o gesto que Francine fez com as mãos)	<b>Novo elemento</b>
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Francine	<b>ROSA</b>	<b>Elemento periférico</b>
Colega	“ <b>Rosa</b> ”	<b>Elemento periférico</b>
Francine	Vocalização “ <b>au...au</b> ” (indicando a palavra “gato”)	<b>Elemento central</b>
Colega	“ <b>Ar?</b> ”	<b>Novo elemento</b>
Francine	Vocalização “ <b>au</b> ” (indicando a palavra “gato”) + (gesto: dirigiu olhar para armário que continha um <b>caixa</b> semelhante aquela apresentada no vídeo)	<b>Elemento central</b>
Colega	“O que você tá olhando?”	
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Colega	“O que é que tem lá?” + (gesto: apontou para armário)	
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Colega	“Nada?”	
Francine	Vocalização: “ <b>au</b> ” (indicando a palavra “gato”)	<b>Elemento central</b>
Colega	“ <b>Au?</b> ”	<b>Elemento errado</b>
Francine	Vocalização: “ <b>au</b> ” (indicando a palavra “gato”)	<b>Elemento central</b>
Colega	“ <b>Au?</b> ”	<b>Elemento errado</b>
Francine	Vocalização: “ <b>ar</b> ” (indicando a palavra “gato”)	<b>Elemento central</b>
Colega	“ <b>Árvore?</b> ”	<b>Novo elemento</b>
Francine	(gesto: debruçou sobre a mesa, demonstrando cansaço)	
Pesquisadora	“Você quer parar?”	
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	

Fonte: a autora

### Vídeo 12: “Um garota escreve com uma cenoura e depois a come”

O tempo de execução desta atividade foi de 1’02” (um minuto e dois segundos). Francine iniciou o diálogo utilizando seu álbum de comunicação e gestos, na tentativa de comunicar elementos centrais.

O primeiro símbolo apontado pela criança foi DESENHAR. Embora a garota do vídeo não

desenhasse e sim escrevia, Francine compreendeu que se tratava de um desenho. A parceira comunicativa prontamente entendeu que se tratava de um desenho, mas a criança continuava a executar gestos que representassem tal elemento. Conforme fazia essas tentativas, Francine deslizava sua mão sobre diversos símbolos do álbum, o que fez sua colega acreditar que ela apontava o símbolo MASSINHA.

Sua colega, por sua vez, interpretou este símbolo como “mão”, pois nele há uma mão que segura uma massa de modelar. Esta interpretação da colega de Francine foi ignorada por ela, que ainda insistia em comunicar o elemento “desenhar”. Na segunda tentativa da colega, quando esta indagou Francine se ela tentava comunicar a ação de desenhar, finalmente a criança respondeu positivamente com um gesto.

Em seguida, a criança partiu para o gesto que representava a palavra “comer”, mas sua colega não foi capaz de compreendê-la e apenas sorriu diante da atitude de Francine. Então, a criança decidiu não dar continuidade a atividade e solicitou que a mesma fosse encerrada.

Francine utilizou durante o diálogo elementos centrais por meio de seu álbum de comunicação e gestos, na tentativa de transmitir a mensagem. A parceira comunicativa de Francine usou elementos centrais em resposta às comunicações da outra criança, além de um novo elemento.

Ao usar gestos sobre seu álbum de comunicação, Francine dificultou a compreensão de sua parceira e causou interpretações equivocadas sobre quais símbolos eram de fato apontados por ela no momento da interação. O quadro abaixo apresenta os dados referentes ao vídeo 12.

**Quadro 37 – Prova de Produção 4: interação entre Francine e colega de classe na execução do vídeo 12.**

Interlocutor	Diálogo	CrITÉRIOS de Análise
Francine	<b>DESENHAR</b>	<b>Elemento central</b>
Colega	“ <i>Desenho?</i> ”	<b>Elemento central</b>
Francine	(gesto: passou o polegar sobre seu álbum de comunicação por repetidas vezes como se estivesse <b>escrevendo</b> )	<b>Elemento central</b>
Colega	“ <i>Na mão? Aqui?</i> ” + (gesto: apontou símbolo MASSINHA no álbum, o qual é representado por uma mão apertando uma massinha)	<b>Novo elemento</b>
Francine	(gesto: passou o polegar sobre seu álbum de comunicação por repetidas vezes como se estivesse escrevendo, próximo ao símbolo <b>DESENHAR</b> )	<b>Elemento central</b>
Colega	“ <i>Desenhando?</i> ”	<b>Elemento central</b>
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça) + (gesto: levou o dedo polegar em direção a boca e colocou dentro da boca, como se estivesse <b>mastigando algo</b> )	<b>Elemento central</b>
Colega	(gesto: sorriu)	
Francine	(gesto: dirigiu olhar para a pesquisadora)	
Pesquisadora	“ <i>Quer que eu mostre para a sua amiga o que é?</i> ”	

Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
----------	-------------------------------	--

Fonte: a autora

**Vídeo 13: “Um garoto de forma rude pede a uma garota que lhe faça um sanduíche, a garota faz o sanduíche sorrindo à medida que coloca aranhas (falsas) dentro dele, o garoto pega o sanduíche, morde e grita”**

O tempo de execução desta atividade foi de 2’05” (dois minutos e cinco segundos). Francine iniciou a atividade utilizando seu álbum para comunicar elementos centrais da cena (a “moça” e o “pão”). Em seguida, lançou mão de gestos associados ao símbolo do álbum para continuar a descrição dos elementos.

Sempre que Francine usava seu álbum para dialogar, sua parceira comunicativa compreendia mais facilmente. Quando a criança realizou gestos, estes não foram interpretados pela colega.

É importante ressaltar que o símbolo PÃO foi interpretado pela parceira de Francine como “cachorro quente” em um primeiro momento; isto nos alerta para o fato de alguns símbolos não possuírem a mesma representatividade para todos os interlocutores, ou seja, serem de baixa iconicidade para pelo menos o interlocutor falante, que não tenha muita familiaridade com as figuras de um determinado recurso de comunicação alternativa.

Outra situação ocorrida durante a interação foi o momento em que Francine, não se atendo ao fato de que no vídeo a menina tinha utilizado uma faca e não uma colher para rechear o pão, apontou o símbolo DANONE. Acredita-se que Francine não queria comunicar propriamente a palavra “danone”, por duas razões: o fato do símbolo DANONE conter três elementos distintos representados, um pote, um creme rosa no interior do pote e uma colher submersa no creme; e também porque a criança fez um gesto negativo, quando sua parceira perguntou se ela queria dizer “danone” e na sequência apontou o símbolo COLHER.

A parceira comunicativa de Francine compreendeu se tratar de uma colher, porém não fez outras instigações verbais na tentativa de entender melhor o que a criança comunicava. Francine fez novamente o gesto de passar algo no pão e ao não ter nenhuma resposta de sua parceira, decidiu encerrar a atividade.

Francine utilizou elementos centrais e um elemento errado na tentativa de transmitir a mensagem por meio de seu álbum e gestos. Sua parceira comunicativa também usou elementos centrais e errados em resposta às comunicações da amiga.

Ao finalizar o diálogo, Francine não havia tentado comunicar a ideia central da cena que havia assistido, o que ocasionou a dificuldade em compreender do que se tratava o vídeo por parte de sua parceira. O quadro abaixo apresenta os dados referentes ao vídeo 13.

Quadro 38 – Prova de Produção 4: interação entre Francine e colega de classe na execução do vídeo 13.

Interlocutor	Diálogo	Crítérios de Análise
Francine	<b>MÃE KÁTIA</b>	<b>Elemento central</b>
Colega	“Uma <i>moça</i> ?”	<b>Elemento central</b>
Francine	<b>PÃO</b>	<b>Elemento central</b>
Colega	“Um <i>cachorro quente</i> ? Um <i>pão</i> . O que mais Francine?”	<b>Novo elemento</b> <b>Elemento central</b>
Francine	(gesto: passou a mão por repetidas vezes sobre seu álbum, indicando que <b>passava algo no pão</b> ) + <b>DANONE</b>	<b>Elemento central</b> <b>Elemento errado</b>
Colega	“Um <i>danone</i> ”	<b>Elemento errado</b>
Francine	(gesto: negou com a cabeça) + <b>COLHER</b>	<b>Elemento errado</b>
Colega	“ <i>Colher</i> ?”	<b>Elemento errado</b>
Francine	(gesto: passou a mão por repetidas vezes sobre seu álbum, indicando que <b>passava algo no pão</b> )	<b>Elemento central</b>
Colega	(gesto: olhou para os movimentos feitos por Francine e afirmou com a cabeça)	
Francine	(gesto: passou a mão por repetidas vezes sobre o chão, indicando que <b>passava algo no pão</b> )	<b>Elemento central</b>
Colega	“ <i>Só isso Francine?</i> ”	
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça e dirigiu olhar para a pesquisadora, indicando que a atividade poderia ser finalizada)	

Fonte: a autora

**Vídeo 14: “Um garoto está andando lendo uma revista e falando no celular, pisa em uma poça de água e molha os pés”**

O tempo de execução desta atividade foi de 2’ (dois minutos). Francine iniciou seu diálogo utilizando seu álbum de comunicação para expressar elementos centrais identificados no vídeo (“uma pessoa do gênero masculino” e “água”).

Sua parceira compreendeu a comunicação do primeiro elemento, mas quando Francine tentou comunicar a palavra “água”, ela não foi compreendida. Ao símbolo que representava “água” no álbum era composto por uma torneira que despejava água; sendo assim, a colega de Francine interpretou a comunicação em um primeiro momento como sendo “torneira” e “rio” para só depois dizer a palavra “água”.

É importante ressaltar que o símbolo acima descrito não foi suficiente para transmitir à colega de Francine que se tratava de uma poça de água; uma vez que a parceira comunicativa não fez mais indagações sobre o que estaria associado a tal símbolo, a transmissão da mensagem não se tornou efetiva.

Francine ainda realizou alguns gestos, transitando pela sala na tentativa de comunicar que a pessoa no vídeo estava caminhando, mas tal intenção comunicativa não foi observada por sua parceira.

Em certo momento do diálogo, a parceira comunicativa da criança verbalizou uma sentença, na tentativa de compreender a ideia central da cena retratada (“...é um homem na água...o que que é mais?”). Embora a sentença tivesse elementos centrais não era de fato o que ocorria na cena, pois a pessoa não estava na água. Francine não negou tal interpretação da colega e também não descreveu outro elemento importante na cena (o telefone que a pessoa estava carregando).

Durante a interação, quando já havia comunicado “homem”, “água” e feito os gestos representativos de caminhar, Francine permaneceu cerca de trinta segundos sem demonstrar qualquer intenção comunicativa. Passado este tempo, foi a parceira de Francine que reiniciou o diálogo (“Tinha um homem....e água né Francine. Só?”), obtendo resposta positiva da criança e sendo encerrada a interação.

Francine utilizou elementos centrais por meio do álbum de comunicação e gestos para transmitir a cena que havia assistido. Sua parceira comunicativa usou elementos centrais e novos elementos durante o diálogo. A ideia central não foi comunicada por Francine, que não mencionou o fato de existir um telefone na cena e por estar falando nele, a pessoa distraiu-se e pisou em uma poça de água. O quadro abaixo apresenta os dados referentes ao vídeo 14.

**Quadro 39 – Prova de Produção 4: interação entre Francine e colega de classe na execução do vídeo 14.**

Interlocutor	Diálogo	Crítérios de Análise
Francine	<b>DITO</b>	<b>Elemento central</b>
Colega	“Era um <b>homem</b> ...o que que é?”	<b>Elemento central</b>
Francine	<b>ÁGUA</b>	<b>Elemento central</b>
Colega	“A torneira...é um rio né? <b>Água</b> ”	<b>Novos elementos</b> <b>Elemento central</b>
Francine	(gesto: começou a andar pela sala de joelhos para comunicar que havia uma <b>pessoa caminhando</b> ) + vocalizações + (gesto: dirigiu olhar para colega)	<b>Elemento central</b>
Colega	“O que é Francine? É um <b>homem</b> na <b>água</b> ...o que que é mais?”	<b>Elementos centrais</b>
Francine	(gesto: dirigiu olhar para colega e sorriu)	
Colega	“O que mais Francine...é esse aqui?” + (gesto: apontou aleatoriamente vários símbolos no álbum)	
Francine	(gesto: negou com a cabeça)	
Colega	“Não né”	
Francine	Vocalização: “au”	
<b>Francine permaneceu cerca de 30 segundos sem qualquer intenção comunicativa</b>		
Colega	“Tinha um <b>homem</b> ....e <b>água</b> né Francine. Só?”	
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça e dirigiu olhar para a pesquisadora, solicitando encerrar a atividade)	

**Vídeo 15: “Um homem está tentando abrir uma porta que está trancada, tentando usar seus óculos para abri-la, não consegue e desiste”**

O tempo de execução desta atividade foi de 1’38” (um minuto e trinta e oito segundos). Francine iniciou o diálogo utilizando seu álbum de comunicação, mas cometendo um equívoco quanto ao gênero da pessoa que aparecia no vídeo. Tão logo sua parceira verbalizou o que ela tinha comunicado, a criança tratou de corrigir seu erro, negando com a cabeça e apontando o símbolo DITO que ela utiliza quando quer comunicar que se trata de uma pessoa do gênero masculino.

Em seguida, a criança começou a gesticular para comunicar que no vídeo havia um homem tentando abrir uma porta. Sua parceira interpretou como: “*Batendo na porta*” e Francine concordou com a interpretação da colega; de fato, durante o vídeo, logo após tentar abrir a porta o homem bate nela com a mão aberta, em tom de revolta e volta sua atenção para a maçaneta, na tentativa de abrir a porta, permanecendo nesta ação durante toda a cena.

Francine pode ter compreendido que em um primeiro momento o homem batia na porta, mas depois tentou abri-la e por isso não considerou a resposta de sua colega errada; outra hipótese é que Francine não tenha ficado atenta ao que sua parceira tenha dito e apenas considerou a palavra “porta” verbalizada pela colega.

É importante destacar que embora houvesse outro elemento central na cena, o óculos, este foi ignorado por Francine, não sendo mencionado em nenhum momento. Sendo assim, a criança encerrou a atividade apenas comunicando parte da ideia central, por meio de gestos e de seu álbum de comunicação.

Durante o diálogo, Francine interagiu por meio de elementos errados, centrais e comunicou parte da ideia central, a partir de gestos e de seu álbum de comunicação. Sua parceira comunicativa, em resposta às comunicações da amiga, usou elemento errado e central, além de novos elementos. Não foi capaz de compreender quando a outra criança comunicou parte da ideia central. O quadro abaixo apresenta os dados referentes ao vídeo 15.

**Quadro 40 – Prova de Produção 4: interação entre Francine e colega de classe na execução do vídeo 15.**

Interlocutor	Diálogo	Critérios de Análise
Francine	<b>MÃE KÁTIA</b>	<b>Elemento errado</b>
Colega	“ <i>Uma mulher</i> ”	<b>Elemento errado</b>
Francine	(gesto: negou com a cabeça) + <b>DITO</b>	<b>Elemento central</b>
Colega	“ <i>Não. Um homem</i> ”	<b>Elemento central</b>
Francine	(gesto: andou até o pé da mesa e passou a mão como se estivesse tentando <b>abrir uma fechadura</b> ) + vocalizações	<b>Elemento central</b>
Colega	“ <i>Batendo na porta?</i> ”	<b>Novo elemento</b> <b>Elemento central</b>
Francine	(gesto: afirmou com a cabeça)	
Colega	“ <i>Um homem...batendo numa porta...</i> ”	<b>Elementos centrais</b>

		<b>Novo elemento</b>
<b>Francine</b>	Vocalizações + (gesto: <b>andou até o pé da mesa e passou a mão como se estivesse tentando abrir uma fechadura</b> )	<b>Ideia central</b>
<b>Colega</b>	“ <i>Batendo na porta de novo? Só isso Francine?</i> ”	<b>Novo elemento</b> <b>Elemento central</b>
<b>Francine</b>	(gesto: afirmou com a cabeça e dirigiu olhar para pesquisadora, indicando que queria encerrar a atividade)	

Fonte: a autora

A partir da análise dos dados obtidos nas atividades entre Francine e sua colega de classe algumas considerações podem ser feitas. A criança não verbal pediu para assistir o vídeo novamente durante as atividades para que ela pudesse ter certeza do que iria comunicar à sua parceira.

Assim como na aplicação da tarefa com outras parceiras, aqui Francine não foi capaz de compreender e comunicar toda a cena que assistia nos vídeos. O fato peculiar à interação descrita neste momento é que a parceira de comunicação pouco tentava descobrir o que a amiga tentava comunicar e por vezes se distraía olhando para o álbum de comunicação ou demonstrando cansaço. Outro fato que esteve presente nesta interação foi o desconhecimento e equívocos quanto aos objetos representados nos símbolos da prancha de Francine por sua colega de classe.

#### **Desempenho de Tânia – Prova de Produção 4**

O tempo total de execução desta prova foi de 5’6” (cinco minutos e seis segundos). Foram realizadas apenas as tarefas referentes a interação entre a participante e seu colega de classe, ou seja, vídeo 11 ao 15. A seguir descrevemos cada uma das interações.

##### ➤ **Tânia / Colega de classe**

##### **Vídeo 11: “Uma garota coloca um gato dentro de uma caixa e fecha”**

O tempo de execução desta atividade foi de 38” (trinta e oito segundos). Tânia comunicou de imediato ao seu colega a ideia central do vídeo que havia assistido, para tanto, utilizou elementos centrais (“*menininha*”, “*gato*” e “*caixa*”), além de alguns detalhes (“*passando a mão no ursinho de gato*” e “*fechou*”).

Seu parceiro de comunicação foi capaz de compreender o que Tânia comunicou sem qualquer dificuldade. Ambos usaram apenas a comunicação oral como recurso interativo, não sendo visto durante o diálogo uso de gestos. O quadro abaixo apresenta os dados referentes ao vídeo 11.

**Quadro 41 – Prova de Produção 4: interação entre Tânia e colega de classe na execução do vídeo 11.**

Interlocutor	Diálogo	Critérios de Análise
Tânia	<i>“Eu vi ela, a <b>menininha</b> passando a mão no ursinho de gato dela e colocando depois na caixa e fechou”</i>	<b>Ideia central</b>
Colega	<i>“Uma <b>menina</b> que passa a mão num gato e coloca dentro da caixa”</i>	<b>Ideia central</b>

Fonte: a autora

**Vídeo 12: “Um garota escreve com uma cenoura e depois a come”**

O tempo de execução desta atividade foi de 45” (quarenta e cinco segundos). Tânia comunicou a ideia central do vídeo por meio de elementos centrais (“ela”, “cenoura”, “escrevia”, “comeu a cenoura”); também usou elemento periférico (“duas vezes ou três e depois colocou aqui no cantinho”).

Seu parceiro comunicativo compreendeu o que Tânia comunicou e utilizou apenas elementos centrais em sua narrativa. Ambos dialogaram por meio da comunicação oral, mas Tânia fez uso do gesto de apontar para o vídeo, indicando o local que a menina havia deixado a cenoura, no final da cena. O quadro abaixo apresenta os dados referentes ao vídeo 12.

**Quadro 42 – Prova de Produção 4: interação entre Tânia e colega de classe na execução do vídeo 12.**

Interlocutor	Diálogo	Critérios de Análise
Tânia	<i>“Eu vi <b>ela</b> com a cenoura, com o caderno escrevendo, mas daí depois não escrevia e <b>ela</b> comeu uma cenoura duas vezes ou três e depois colocou aqui no cantinho” + (gesto: apontou para o vídeo)</i>	<b>Ideia central</b>
Colega	<i>“Uma <b>menina</b> escrevendo no caderno com uma cenoura e depois comendo a cenoura”</i>	<b>Ideia central</b>

Fonte: a autora

**Vídeo 13: “Um garoto de forma rude pede a uma garota que lhe faça um sanduíche, a garota faz o sanduíche sorrindo à medida que coloca aranhas (falsas) dentro dele, o garoto pega o sanduíche, morde e grita”**

O tempo de execução desta atividade foi 2’ (dois minutos). Tânia comunicou a ideia central do vídeo utilizando elementos centrais (“menina”; “ele”; “pão”; “aranha”; “ele fez assim (gesto) que estava com fome”); também usou elementos periféricos (“ela não foi...e depois ele falou de novo”; “ele comeu mais duas ou uma”). Apresentou muitas hesitações na primeira tentativa de transmitir a mensagem, o que fez com que seu parceiro dissesse que não havia compreendido, sendo necessário que ela repetisse o que tinha visto no vídeo.

Seu parceiro comunicativo, compreendeu a mensagem após a segunda tentativa de Tânia. Para retransmitir o que havia entendido, ele utilizou elementos centrais (“Tinha uma menina”; “o irmão dela

tava com fome”; “ele comeu e ficou bravo”). O quadro abaixo apresenta os dados referentes ao vídeo 13.

**Quadro 43 – Prova de Produção 4: interação entre Tânia e colega de classe na execução do vídeo 13.**

Interlocutor	Diálogo	Critérios de Análise
Tânia	<i>“Ela tava ali né a menina, a irmã dele e depois ele também e depois aí ele falou, ele fez assim (gesto) que estava com fome aí depois ela foi lá...ela não foi...e depois ele falou de novo e ela foi e pegou o pão e depois pegou a aranha e colocou no pão e depois trouxe pra ele e aí ele comeu e depois aí ele comeu mais duas ou uma aí depois ele viu que era aranha”</i>	Ideia central
Colega	<i>“Eu não entendi nada”</i>	
Tânia	<i>“É assim...é uma menina que tava sentada na mesa e ele também, aí ele falou que tava com fome aí ela foi lá na cozinha fazer, aí depois ele falou de novo e ela foi lá na cozinha, pegou o pão e colocou aranha no pão e depois trouxe pra ele e colocou no prato...aí ele comeu e depois é... ele comeu...deu...é...uma mordida ou duas, e daí depois ele viu que tinha aranha no prato</i>	Ideia central
Colega	<i>“Tinha uma menina...e o irmão dela tava com fome...daí ele queria que ela fizesse um pão...ela foi lá fazer e colocou manteiga e aranha de plástico, aí ele comeu e ficou bravo”</i>	Ideia central

Fonte: a autora

**Vídeo 14: “Um garoto está andando lendo uma revista e falando no celular, pisa em uma poça de água e molha os pés”**

O tempo de execução desta atividade foi de 32” (trinta e dois segundos). Tânia foi capaz de comunicar a ideia central do vídeo por meio de elementos centrais (“menino”; “pisou num buraco com água”; “celular” e “livro”).

O parceiro comunicativo de Tânia também foi capaz de compreender o que ela comunicara. Para fazer a sua interpretação utilizou elementos centrais (“menino”; “celular”; “livro” e “buraco com água”). O quadro abaixo apresenta os dados referentes ao vídeo 14.

**Quadro 44 – Prova de Produção 4: interação entre Tânia e colega de classe na execução do vídeo 14.**

Interlocutor	Diálogo	Critérios de Análise
Tânia	<i>“Eu vi <b>um menino</b>...homem, eu não sei, conversando no celular e usando um livro <b>ai ele pisou num buraco que tava cheio de água e depois só</b>”</i>	<b>Ideia central</b>
Colega	<i>“<b>Tem um menino no celular e com um livro que pisa num buraco com água e se molha</b>”</i>	<b>Ideia central</b>

Fonte: a autora

**Vídeo 15: “Um homem está tentando abrir uma porta que está trancada, tentando usar seus óculos para abri-la, não consegue e desiste”**

O tempo de execução desta atividade foi de 45” (quarenta e cinco segundos). Tânia foi capaz de comunicar a ideia central do vídeo para seu colega; para tanto usou elementos centrais (“homem”; “porta”; “óculos”).

O parceiro comunicativo de Tânia compreendeu a mensagem transmitida por ela e utilizou os mesmos elementos centrais que a amiga para retransmitir a mensagem. O quadro abaixo apresenta os dados referentes ao vídeo 15.

**Quadro 45 – Prova de Produção 4: interação entre Tânia e colega de classe na execução do vídeo 15.**

Interlocutor	Diálogo	Critérios de Análise
Tânia	<i>“Tinha <b>um homem, ele foi numa porta e abriu lá, mas não conseguiu abrir porque tava trancada, ai ele pegou o óculos dele e tentou abrir com o óculos dele ai ele...ele não conseguiu e foi embora e ficou batendo na porta</b>”</i>	<b>Ideia central</b>
Colega	<i>“<b>Um homem que tentou abrir a porta com o óculos, mas não conseguiu, ficou bravo e foi embora</b>”</i>	<b>Ideia central</b>

Fonte: a autora

As atividades desenvolvidas entre Tânia e seu colega de classe foram realizadas com êxito. Em todas as interações o tempo para a transmissão da mensagem foi curto em relação aquele necessário para que Francine efetuasse as atividades com sua colega de classe.

Ainda é importante destacar que Tânia transmitiu, em todas as situações de diálogo, a ideia central da cena assistida no vídeo, o que contribuiu para a compreensão das cenas por parte de seu colega, o qual retransmitiu todas as mensagens de maneira eficiente.

### **Comparação do Desempenho de Francine e Tânia – Prova de Produção 3 e 4**

Assim como em outras provas, o tempo de execução de Francine e Tânia foi significativamente distinto. Na prova de produção 3, enquanto Francine levou vinte e nove minutos e vinte e seis segundos para finalizar a prova (sendo nove minutos e cinquenta e um segundos para realizar parte da prova referente a interação com a colega de classe), Tânia precisou apenas de dois minutos e quarenta e oito segundos para concluir a prova referente a interação com o colega de classe.

Na prova de produção 4, Francine precisou de quarenta e nove minutos e cinquenta e três segundos para concluir todas as etapas da prova (sendo nove minutos e cinquenta e cinco segundos para as tarefas que envolviam o colega de classe); Tânia necessitou apenas de cinco minutos e seis segundos para concluir as tarefas que envolviam a participação do colega de classe.

A habilidade em transmitir a ideia central de cada prancha, tanto na prova de produção 3 quanto na prova de produção 4, também foi outro aspecto relevante na comparação do desempenho das participantes. Francine encontrou muita dificuldade em transmitir as ideias centrais das pranchas, uma vez que inicialmente deveria elencar todos os elementos centrais e contar com que seu parceiro comunicativo construísse frases com as ideias centrais; já Tânia, utilizando a comunicação oral, rapidamente transmitia tais ideias.

#### **4.11.5. Prova de Produção 5 – Desenho em quadrinhos pragmáticos**

Consistia na apresentação de doze histórias no formato “história em quadrinhos”, em uma tela de computador, utilizando o programa *Power Point*®. As histórias deveriam ser contadas pelas Participantes à medida que comunicavam à pesquisadora, por meio do álbum comunicativo ou comunicação oral, o texto que seria inserido nos balões. Cada história era composta por uma média de duas a quatro pranchas, ordenadas em uma sequência lógico-temporal; nem todas as pranchas continham balões para serem preenchidos, algumas pranchas eram apenas gravuras que deveriam ser observadas atentamente pelas participantes a fim de auxiliar no preenchimento dos balões.

Para cada gravura das histórias, a pesquisadora fornecia uma frase descritiva da cena; quando a gravura continha o balão que deveria ser preenchido pela criança, a pesquisadora finalizava a descrição da cena com uma indagação para a criança, instigando-a a completar o balão com a resposta que acreditasse ser mais adequada. A figura abaixo foi utilizada na tarefa de treinamento e exemplifica como ocorreu a aplicação desta prova:

**Figura 35 – Prova de Produção 5: quadrinhos referentes à Tarefa de Treinamento contendo o espaço para preenchimento do balão no último quadro e as instruções dadas pela pesquisadora.**

	(1) Olhe. Tem uma menina em uma cadeira de rodas no topo de uma ladeira. O adulto está olhando para o outro lado.
	(2) A cadeira de rodas começa a andar. Ela está se movimentando cada vez mais rápido.
	(3) Ela para pertinho da água.
	(4) Agora veja o adulto correndo!
	(5) O que diz a menina?

Fonte: Roll Talk®

### Desempenho Francine – Prova de Produção 5

A seguir apresentaremos um quadro com a descrição de cada uma das histórias e as respostas oferecidas por Francine para preencher os balões de cada uma delas. Para a realização desta prova, a criança levou 31'53" (trinta e um minutos e cinquenta e três segundos) para analisar todas as histórias e comunicar o que gostaria que fosse escrito nos balões.

**Quadro 46 – Prova de Produção 5: apresentação das respostas oferecidas por Francine para completar as histórias em quadrinhos apresentadas.**

Histórias	Descrição	Resposta de Francine (símbolos, vocalizações e gestos usados)*
1	telefone tocando e menina atendendo	alô
2	mulher fazendo biscoitos e criança assistindo	FAZER COMIDA
3	menino chutando bola em direção a árvore; homem em cima da escada pintando prédio; menino se aproxima do homem	LONGE
4	menino quebrando vaso e menina vendo tudo; mulher chega e pergunta quem quebrou; menino diz que foi a menina	MACHUCAR / CADEIRA DE RODAS / FISIOTERAPEUTA
5	mulher deixa cair dinheiro; um menino encontra e pega do chão, anda em direção a uma terceira pessoa e diz que deixou cair o dinheiro	DORMIR/ PAPAÍ NOEL
6	duas crianças, uma delas diz: "você quer brincar comigo?" e a outra diz: "não!"	ANIVERSÁRIO
7	um menino na cadeira de rodas está dirigindo um carro em uma pista de corridas	DELÍCIA CARRO
8	uma menina derrama leite em cima da mesa e o pai limpa	CASA FESTA
9	dois meninos estão colocando um rato na bolsa de uma menina	ESCOLA
10	um menino pede para uma menina lhe comprar chocolate, ela vai ao shopping e passa em frente à chocolateria, segue para o mercado e compra cenouras e leva-as para ele	DINHEIRO / CHOCOLATE / obrigada
11	um menino compra chocolate na loja, vai pra casa, coloca o chocolate na gaveta; sua mãe tira o chocolate da gaveta, o menino volta e não encontra nada na gaveta	TRISTE
12	três homens conversando sobre o horário do trem	DELÍCIA AMIGO

**Fonte:** a autora

\* na coluna: respostas de Francine as palavras escritas em **letras minúsculas** indicam os **gestos** representativos das comunicações da criança e aquelas em **letras maiúsculas**, os **símbolos** apontados na prancha de comunicação.

No quadro 46 é possível observar o preenchimento dos balões da história realizado por Francine. A seguir as doze histórias serão detalhadas:

#### História 1

(1) *Olhe, o telefone está tocando*      (2) *A menina pega o fone. O que a menina diz?*

Francine compreendeu a cena e indicou que o balão deveria ser preenchido com a palavra “alô”. Para que fosse compreendida, uma vez que não havia em seu álbum o pictograma representativo da

palavra, Francine optou por realizar um gesto de levar a mão até o ouvido e vocalizando o som /aaa/.

### História 2

(1) *Olhe, essa mulher está fazendo/biscoitos/bolos. Essa menina está olhando.* (2) **O que diz a menina?**

Embora tenha compreendido a cena, a criança preencheu o balão descrevendo a ação que era apresentada na figura, indicando os pictogramas representativos das palavras FAZER e COMIDA. A figura abaixo ilustra a resposta dada por Francine à história 2.

**Figura 36 – Prova de Produção 5: quadrinhos referentes à História 2 contendo o preenchimento do balão a partir da indicação de Francine.**



Fonte: Roll Talk®

### História 3

(1) *“Olhe, o menino chuta a bola na direção da árvore. É muito alto o chute. Esse homem está em cima da escada, pintando.* (2) *O menino se aproxima do homem. O que diz o menino?”*

Francine completou o balão referente a fala do menino utilizando o pictograma representativo da palavra LONGE. A idéia era que o balão fosse preenchido com um pedido do menino ao homem que estava na escada.

### História 4

(1) *Olhe. Esse menino quebrou o vaso e a menina o viu fazer isso.* (2) *A mulher chega e pergunta: “— Quem quebrou o vaso?”* (3) *O menino diz: “— Ela fez isto”, apontando para a menina.* (4) **O que diz a menina?**

Francine preencheu o balão utilizando como resposta os pictogramas representativos das palavras MACHUCAR, CADEIRA DE RODAS e FISIOTERAPIA. É válido ressaltar que na figura da história, a menina era cadeirante. Os pictogramas selecionados por Francine relacionavam-se com a condição da menina da história e não propriamente com o contexto da história ao qual a menina fazia parte.

**Figura 37 – Prova de Produção 5: quadrinhos referentes à História 4 contendo o preenchimento do balão a partir da indicação de Francine.**



Fonte: Roll Talk®

#### História 5

(1) Olhe, essa mulher deixou cair seu dinheiro. (2) O menino o encontrou. (3) Ele trouxe o dinheiro para o outro menino. “— Eu encontrei seu dinheiro” (4) **O que diz esse menino?**

Para completar a história 5, Francine utilizou dois símbolos que não tinham coerência com os fatos descritos (DORMIR e PAPAÍ NOEL), indicando assim que não compreendera o que havia ocorrido na história.

#### História 6

(1) Olhe, aqui estão os dois meninos. Este menino diz: “— Você quer brincar comigo?” Este menino diz: “— Não”. (2) **O que esse menino diz agora?**

Assim como na história anterior, aqui a criança também parece não ter compreendido a história uma vez que preencheu o balão com o símbolo ANIVERSÁRIO.

#### História 7

(1) Olhe. Este menino está com o seu pai olhando a corrida de carros. Tem um carro ao lado dele. (2) Agora olhe, o menino está dentro do carro! Ele está participando da corrida. (3) A corrida acabou. O menino voltou para a cadeira de rodas. **O que diz o menino?**

Nesta história fica evidente que a criança compreendeu o contexto da história e então utilizou de dois símbolos para completar o balão, expressando a satisfação do menino da história em dirigir um carro (DELÍCIA CARRO).

#### História 8

(1) A menina está servindo leite em seu café-da-manhã. O gato passa. A menina está olhando

para o gato. “—Oh, não, ela derramou o leite.” (2) *Seu pai está limpando o leite. **O que diz a menina?***

Na história 8, Francine não compreendeu a história e utilizou dois símbolos alheios ao contexto para preencher o balão referente a fala da menina (CASA FESTA).

#### História 9

(1) *Olhe esses meninos! Eles têm um rato. (2) Eles estão colocando o rato na bolsa da menina. (3) Ela abre a bolsa. Ela grita! (4) **O que diz a menina?***

Para preencher o balão referente a história 9, a criança se ateu a um detalhe da cena, o fato da menina estar usando uma mochila. Assim inferiu que ela estaria indo para a escola e preencheu o balão com o símbolo ESCOLA. Assim, não houve coerência na resposta de Francine, uma vez que o contexto da história envolvia uma situação mais complexa que o simples fato da menina estar vestida para ir à escola.

#### História 10

(1) *Olhe para esse menino e essa menina. O menino diz: “— Eu te dou o dinheiro. Por favor, compre um chocolate para mim” (2) A menina vai ao shopping, mas ela não entra na loja de doces. Ela vai ao mercado (ou quitanda de frutas e verduras). Ela compra cenouras. (3) Ela dá as cenouras para o menino! **O que diz o menino?***

No preenchimento do balão referente a história 10, Francine iniciou descrevendo uma cena já ocorrida e não aquela que de fato deveria se focar (DINHEIRO CHOCOLATE). Na seqüência, fez o gesto de “obrigada” para expressar o que o menino havia dito para a sua colega. No entanto, Francine não considerou que o menino deveria dizer outra coisa uma vez que aquilo que havia solicitado não tinha sido cumprido.

#### História 11

(1) *Olhe. Esse menino tem uma bela barra de chocolate. (2) Ele vai para casa e coloca a barra em cima da mesa e sai do quarto. (3) Olhe! A mãe pega o chocolate põe em uma gaveta. (4) Agora o menino está de volta. O chocolate não está sobre a mesa. **O que o menino diz?***

Na história 11, Francine preencheu o balão com um único símbolo (TRISTE) representando a condição do menino após não encontrar o chocolate. Na verdade, esperava-se que ela incluísse uma indagação do menino para sua mãe sobre o chocolate, mas a criança alvo não o fez.

#### História 12

(1) *Olhe. Tem 3 homens. Eles estão olhando os horários de trem. Este homem pergunta: “— Que horas o trem parte?” O segundo homem diz: “— Uma hora.” (2) O terceiro homem não escuta e pergunta: “— Que horas o trem parte?” O segundo homem diz: “— Às 3 horas.” (3) **O que diz o primeiro homem?***

Na última história, Francine preencheu o balão com símbolos que não tinham conexão com o contexto da história. Embora tenha utilizado o símbolo AMIGO, pois havia três homens conversando,

nada mais foi comunicado que correspondesse aos fatos da história.

Assim, analisando os dados obtidos a partir da aplicação da Prova de Produção 5 é possível concluir que Francine não tem habilidade para trabalhar com contagem de histórias, muito provavelmente por não ser realizado tal trabalho no contexto escolar. Além disso, não foi capaz de formar sentenças sintaticamente estruturadas, resumindo sua comunicação em símbolos únicos, como forma de expressar todo um pensamento.

A desatenção quanto aos fatos ocorridos nas histórias também merece destaque. Mesmo cada cena sendo verbalizada pela pesquisadora, por diversas vezes a criança deu respostas que não condiziam com aquilo que acabara de ver e ouvir.

### Desempenho Tânia – Prova de Produção 5

A seguir apresentaremos um quadro com a descrição de cada uma das histórias e as respostas oferecidas por Tânia para preencher os balões de cada uma delas. Para a realização desta prova, a criança levou 8'15" (oito minutos e quinze segundos) para analisar todas as histórias e verbalizar o que gostaria que fosse escrito nos balões.

**Quadro 47 – Prova de Produção 5: apresentação das respostas oferecidas por Tânia para completar as histórias em quadrinhos apresentadas.**

Histórias	Descrição	Resposta de Tânia (verbalizações)*
1	telefone tocando e menina atendendo	"Olá, tudo bem amigo?"
2	mulher fazendo biscoitos e criança assistindo	"Mãe esse bolinho tá com cara de gostoso"
3	menino chutando bola em direção a árvore; homem em cima da escada pintando prédio; menino se aproxima do homem	"Você pode me emprestar a escada, minha bola enroscou lá na árvore"
4	menino quebrando vaso e menina vendo tudo; mulher chega e pergunta quem quebrou; menino diz que foi a menina	"Mãe, eu nunca mais vou fazer isso, desculpa!"
5	mulher deixa cair dinheiro; um menino encontra e pega do chão, anda em direção a uma terceira pessoa e diz que deixou cair o dinheiro	(menino): "Entrega pra ela"
6	duas crianças, uma delas diz: "você quer brincar comigo?" e a outra diz: "não!"	"Porque você não jogou pra mim?"
7	um menino na cadeira de rodas está dirigindo um carro em uma pista de corridas	(menino): "Muito obrigada por levar eu pra andar de corrida"
8	uma menina derrama leite em cima da mesa e o pai limpa	(Pai): "Porque você fez isso? Derrubou tudo na mesa"
9	dois meninos estão colocando um rato na bolsa de uma menina	(menina): "Porque você colocou isso horrível na bolsa?!"
10	um menino pede para uma menina lhe comprar chocolate, ela vai ao shopping e passa em frente à chocolateria, segue para o mercado e compra cenouras e leva-as para ele	"Eu vou dividir essa cenoura com você"
11	um menino compra chocolate na loja, vai pra casa, coloca o chocolate na gaveta; sua mãe tira o chocolate da gaveta, o menino volta e não encontra nada na gaveta	"Cadê a minha barra de chocolate? Mãe você viu?"
12	três homens conversando sobre o horário do trem	"Você foi no baile com a minha namorada! Eu vou te pegar depois que sair do ônibus"

**Fonte:** a autora

\* na coluna: respostas de Tânia as palavras em itálico indicam a fala da criança. A pontuação das sentenças foi atribuída de acordo com a entonação da fala.

No quadro 47 é possível observar o preenchimento dos balões da história realizado por Tânia. A seguir as doze histórias serão detalhadas:

#### História 1

(1) *Olhe, o telefone está tocando* (2) *A menina pega o fone. **O que a menina diz?***

Tânia compreendeu a cena e indicou que o balão deveria ser preenchido com a frase "*Olá, tudo bem amigo?*".

#### História 2

(1) *Olhe, essa mulher está fazendo/biscoitos/bolos. Essa menininha está olhando.* (2) **O que diz a menina?**

Tânia compreendeu a cena e indicou que o balão deveria ser preenchido com a frase "*Mãe esse bolinho tá com cara de gostoso*".

#### História 3

(1) "*Olhe, o menino chuta a bola na direção da árvore. É muito alto o chute. Esse homem está em cima da escada, pintando.* (2) *O menino se aproxima do homem. **O que diz o menino?***"

Tânia compreendeu toda a cena e indicou que o balão deveria ser preenchido com a frase "*Você pode me emprestar a escada, minha bola enroscou lá na árvore*".

#### História 4

(1) *Olhe. Esse menino quebrou o vaso e a menina o viu fazer isso.* (2) *A mulher chega e pergunta: “— Quem quebrou o vaso?”* (3) *O menino diz: “— Ela fez isto”, apontando para a menina.* (4) **O que diz a menina?**

Tânia compreendeu a história e indicou que o balão deveria ser preenchido com a frase "*Mãe, eu nunca mais vou fazer isso, desculpa!*".

#### História 5

(1) *Olhe, essa mulher deixou cair seu dinheiro.* (2) *O menino o encontrou.* (3) *Ele trouxe o dinheiro para o outro menino. “— Eu encontrei seu dinheiro”* (4) **O que diz esse menino?**

Tânia observou as gravuras e completou o balão com uma frase que, apesar de não estar totalmente alheia ao contexto, poderia conter mais elementos, que deixaria a frase mais completa ("*Entrega pra ela*").

#### História 6

(1) *Olhe, aqui estão os dois meninos. Este menino diz: “— Você quer brincar comigo?”* Este menino diz: “— Não”. (2) **O que esse menino diz agora?**

Tânia compreendeu a cena e indicou que o balão fosse completado com uma frase que se relacionava com a cena da última gravura, demonstrando a indignação do menino em não ter a resposta do amigo ("*Porque você não jogou pra mim?*").

História 7

(1) *Olhe. Este menino está com o seu pai olhando a corrida de carros. Tem um carro ao lado dele.* (2) *Agora olhe, o menino está dentro do carro! Ele está participando da corrida.* (3) *A corrida acabou. O menino voltou para a cadeira de rodas.* **O que diz o menino?**

Tânia compreendeu a história e indicou que o balão fosse preenchido com a seguinte frase "*Muito obrigada por levar eu pra andar de corrida*".

História 8

(1) *A menina está servindo leite em seu café-da-manhã. O gato passa. A menina está olhando para o gato.* "—*Oh, não, ela derramou o leite.*" (2) *Seu pai está limpando o leite.* **O que diz a menina?**

Em bora Tânia tenha ficado atenta as descrições de cada cena feitas pela pesquisadora, ela indicou que o balão fosse preenchido com uma fala do pai e não da menina: "*Porque você fez isso? Derrubou tudo na mesa*".

História 9

(1) *Olhe esses meninos! Eles têm um rato.* (2) *Eles estão colocando o rato na bolsa da menina.* (3) *Ela abre a bolsa. Ela grita!* (4) **O que diz a menina?**

Tânia compreendeu a história e indicou que o balão fosse preenchido com a seguinte frase: "*Porque você colocou isso horrível na bolsa?!*"

História 10

(1) *Olhe para esse menino e essa menina. O menino diz: "— Eu te dou o dinheiro. Por favor, compre um chocolate para mim"* (2) *A menina vai ao shopping, mas ela não entra na loja de doces. Ela vai ao mercado (ou quitanda de frutas e verduras). Ela compra cenouras.* (3) *Ela dá as cenouras para o menino!* **O que diz o menino?**

Tânia compreendeu a história, mas ao invés de completar o balão com uma frase que demonstrasse a indignação do menino em receber algo que não havia pedido, ela preferiu completar com uma frase que demonstrava o conformismo da criança com a situação: "*Eu vou dividir essa cenoura com você*".

História 11

(1) *Olhe. Esse menino tem uma bela barra de chocolate.* (2) *Ele vai para casa e coloca a barra em cima da mesa e sai do quarto.* (3) *Olhe! A mãe pega o chocolate põe em uma gaveta.* (4) *Agora o menino está de volta. O chocolate não está sobre a mesa.* **O que o menino diz?**

Tânia compreendeu a história e indicou que o balão deveria ser preenchido com a seguinte frase: "*Cadê a minha barra de chocolate? Mãe você viu?*".

História 12

(1) *Olhe. Tem 3 homens. Eles estão olhando os horários de trem. Este homem pergunta: "— Que*

*horas o trem parte?” O segundo homem diz: “— Uma hora.” (2) O terceiro homem não escuta e pergunta: “— Que horas o trem parte?” O segundo homem diz: “— Às 3 horas.” (3) O que diz o primeiro homem?*

Tânia parece não ter compreendido a descrição feita pela pesquisadora. Isso porque ela indicou que o balão fosse preenchido com uma frase que não estava de acordo com o contexto da cena: *"Você foi no baile com a minha namorada! Eu vou te pegar depois que sair do ônibus"*.

Assim, analisando os dados obtidos a partir da aplicação da Prova de Produção 5 é possível concluir que, apesar da ocorrência de alguns equívocos por parte de Tânia, quanto ao preenchimento dos balões em relação ao contexto das cenas, a criança não teve maiores dificuldades para realizar a prova. As frases eram sintaticamente bem estruturadas e refletiam as cenas retratadas nas histórias.

#### **Comparação do Desempenho de Francine e Tânia – Prova de Produção 5**

Nesta prova de produção foi possível observar a habilidade das participantes em compreender e interpretar histórias organizadas em uma sequência lógico-temporal. A principal diferença entre as duas crianças diz respeito ao tempo que cada uma levou para completar a atividade. Enquanto Francine, a criança usuária de recurso alternativo de comunicação, necessitou de trinta e um minutos e cinquenta e três segundos para completar a prova, Tânia, a criança falante, levou apenas oito minutos e quinze segundos.

O acesso ao álbum de comunicação e a quantidade de símbolos pictográficos pode ter sido um dos fatores preponderantes para o tempo de execução desta prova por parte de Francine. Enquanto Tânia verbalizava rapidamente à pesquisadora o que deveria ser inserido nos balões das histórias, Francine tinha que buscar em seu sistema de comunicação símbolos que representassem as suas ideias para serem inseridas nos balões. Além disso, a menina por vezes utilizava um ou dois símbolos, muitos sendo substantivos, não elaborando desta forma uma frase sintaticamente estruturada.

#### **4.11.6. Prova de Produção 6 – Instruindo e Construindo**

Consistia em instruir o parceiro de comunicação a fazer ou construir algo que foi previamente elaborado pela Participante a partir de modelos oferecidos pela pesquisadora. Ao todo foram oito tarefas divididas entre os três parceiros de comunicação (mãe, educadora e colega de classe).

A pesquisadora apresentava cada uma das tarefas para a Participante em um caixa, para que ela pudesse ver o modelo ao qual deveria instruir seu parceiro a elaborar; os parceiros de comunicação não visualizavam estes modelos e apenas recebiam as coordenadas das Participantes (Francine e Tânia).

A duração das tarefas não deveria ultrapassar quinze minutos, sendo que ao término de cada uma, o modelo construído pela parceira de comunicação era comparado ao proposto pela Participante. A fim de estabelecer critérios de análise das tarefas, o grupo de pesquisa do Projeto Transcultural estabeleceu um

score de desempenho para a habilidade da criança alvo em instruir ações aos seus parceiros, observando, para tanto, o que cada parceiro conseguiu construir ao final da atividade. O quadro abaixo apresenta a pontuação e descrição atribuída para a conduta das Participantes.

**Quadro 48 – Prova de Produção 6: descrição do score de desempenho.**

Score	Descrição
0	construção incorreta
1	construção correta
2	construção quase correta (um item perdido ou incorreto)
3	metade dos elementos foram construídos corretamente
4	menos da metade dos elementos foram construídos corretamente
5	tentou mas não obteve sucesso
6	não soube fazer e/ou nem tentou

**Fonte:** Grupo de Pesquisa do Projeto Transcultural

### **Desempenho Francine – Prova de Produção 6**

A seguir apresentamos a descrição das provas de produção, os parceiros a qual cada tarefa era destinada e os elementos comunicativos utilizados por Francine. O tempo total de execução desta prova foi de 21'18" (vinte e um minutos e dezoito segundos). Com a colega de classe, Francine necessitou de 9'25" (nove minutos e vinte e cinco segundos).

**Quadro 49 – Prova de Produção 6: descrição das tarefas apresentadas por Francine e executadas pelos parceiros de comunicação.**

Tarefa	Descrição	Parceiro Comunicativo	elementos da comunicação Francine	Resposta
1	organizar a seguinte sequência de dominós: (a) 1/4; (b) 6/6; (c) 3/0	professora	(a) UM/TRÊS; (b) CINCO/TRÊS; (c) TRÊS/ZERO	metade dos elementos foram construídos corretamente
2	organizar a seguinte sequência de dominós: (a) 4/3, (b) 2/6, (c) 2/5, (d) 4/5	professora	(a) QUATRO/TRÊS; (b) DOIS/QUATRO; DOIS/TRÊS; DOIS/QUATRO; (c) CINCO/DOIS; (d) DOIS/ QUATRO; DOIS/TRÊS; CINCO/ZERO; QUATRO/CINCO	metade dos elementos foram construídos corretamente
3	organizar formas geométrica na seguinte ordem: (a) estrela vermelha, (b) cubo verde, (c) cilindro vermelho	mãe	(a) VERMELHO/PRESENTE (para representar formato quadrado); (b) VERDE/gesto para representar tamanho do cilindro; (c) VERMELHO/PRESENTE (para representar formato	construção quase correta (um item perdido ou incorreto)
4	organizar formas geométrica na seguinte ordem: (a) cilindro verde, (b) triângulo azul, (c) cubo amarelo	mãe	(a) VERDE/PRESENTE (representa cilindro)/gesto representando tamanho cilindro/SUCO (símbolo com copo semelhante ao cilindro); (b) AZUL/PIZZA (símbolo com um pedaço de pizza semelhante a triângulo); (c) AMARELO/PRESENTE (representa quadrado)	construção correta
5	construir um modelo de Lego® na seguinte sequência: (a) vermelho grande, (b) azul pequeno, (c) verde pequeno, (d) verde grande, (e) azul pequeno, (f) amarelo pequeno	colega de classe	(a) VERMELHO/ gesto representar tamanho lego; (b) AZUL; (c) VERDE/ gesto; (d) AMARELO/ gesto; (e) VERDE/ gesto; (f) AZUL/ gesto/ VERDE/ gesto	menos da metade dos elementos foram construídos corretamente
6	construir um modelo de Lego® na seguinte sequência: vermelho pequeno, azul pequeno, verde grande, verde grande, vermelho pequeno, azul pequeno	colega de classe	VERMELHO/ gesto / AZUL/ gesto/ VERDE/ gesto/ VERMELHO/ gesto/ VERDE/ gesto para grande/ AZUL/ gesto para pequeno/ VERMELHO/ gesto para pequeno	metade dos elementos foram construídos corretamente
7	vestir um boneco com (a) jaqueta verde, (b) calça azul, (c) chapéu marrom, (d) meia azul	professora	(c) gesto (chapéu)/MARROM; (a) VERDE/gesto (camisa); (d) MEIA/AZUL; (b) gesto (calça)/AZUL	construção correta
8	vestir um boneco com (a) camisa listrada, (b) calça marrom, (c) meias verdes, (d) bolsa marrom	professora	(d) BOLSA/marrom (escolheu entre 2 opções oferecidas); (a) PRETA/AMARELO/gesto para 'dois'/gesto para 'blusa'; (b) calça (escolheu entre 2 opções oferecidas)/MARROM; (c) meia (escolheu entre 2 opções oferecidas)/VERDE	construção correta

**Fonte:** Roll Talk® e autora

Legenda: 1.palavras escritas em **letras maiúsculas** representam os **símbolos pictográficos** escolhidos por Francine

2.palavras escritas em **letras minúsculas** representam os **gestos ou palavras** escolhidas por Francine a partir de duas alternativas oferecidas pela pesquisadora

### Tarefa 1: Francine e Educadora

Nesta tarefa Francine utilizou apenas seu álbum comunicativo para representar os objetos que sua parceira deveria organizar; isso porque foi previamente apresentado pela pesquisadora que a atividade envolveria a organização de dominós. Assim durante a atividade a criança deveria comunicar o número de cada um dos dominós. Contudo, a criança não foi capaz de transmitir a informação corretamente, uma vez que se confundiu com os valores representados em alguns dominós.

### Tarefa 2: Francine e Educadora

Assim como na tarefa anterior, Francine utilizou apenas seu álbum comunicativo. Apesar de todo o empenho, conseguiu transmitir corretamente apenas dois dos quatro dominós para sua parceira. No segundo e terceiro dominó, após ela ter comunicado a informação para sua parceira e ela ter mostrado o dominó escolhido, a criança demonstrou insatisfação e sinalizou que havia comunicado de maneira errada. Contudo, mesmo após algumas tentativas não foi capaz de transmitir corretamente o número de pontos

pretos que havia nos dominós 2 e 4.

A figura abaixo apresenta os objetos referentes as tarefas 1 e 2 dirigidas a interação entre Francine e sua educadora.

**Figura 38 – Objetos utilizados para a realização da Prova de Produção 6 (tarefa 1 e 2).**



**Fonte:** arquivo pessoal (material desenvolvido pelo grupo do Projeto Transcultural)

#### Tarefa 3: Francine e Mãe

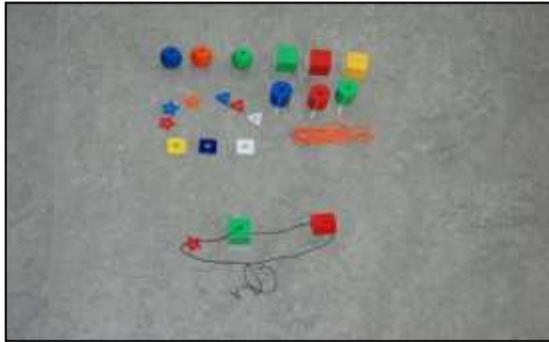
Nesta tarefa, Francine utilizou símbolos de seu álbum, vocalizações e também gestos para representar os objetos que sua parceira deveria organizar. A criança foi capaz de comunicar as cores de cada um dos objetos. Durante a prova, Francine apontou o símbolo NÃO TEM NO ÁLBUM quando percebeu que se tratava de figuras geométricas não presentes no seu recurso comunicativo. Contudo, logo depois usou o símbolo PRESENTE para comunicar a palavra quadrado e também tentou fazê-lo para comunicar a palavra cilindro, sendo este não compreendido pela parceira. Para informar sobre a estrela, a própria parceira de comunicação começou a verbalizar perguntas para tentar descobrir de qual objeto se tratava. A mãe, enquanto parceira foi capaz de compreender quase toda a tarefa, não conseguindo incluir o último objeto (cilindro vermelho) na seqüência.

#### Tarefa 4: Francine e Mãe

Foram usados símbolos do álbum comunicativo e gestos por Francine. A criança foi capaz de comunicar a seqüência de objetos para que sua parceira reproduzisse-a. Novamente apontou o símbolo PRESENTE para representar o quadrado. Na tentativa de comunicar triângulo, mostrou o símbolo PIZZA, que continha um pedaço de pizza no formato da figura geométrica. Para cilindro, apontou SUCO, onde o desenho de um copo serviu de exemplo para representar a forma geométrica. Vale ressaltar então a capacidade em lidar com adversidades e a falta de símbolos no álbum comunicativo por parte de Francine que promoveu adaptações para poder comunicar aquilo que precisava.

A figura abaixo apresenta os objetos referentes as tarefas 3 e 4 dirigidas a interação entre Francine e sua mãe.

**Figura 39 – Objetos utilizados para a realização da Prova de Produção 6 (tarefa 3 e 4).**



**Fonte:** arquivo pessoal (material desenvolvido pelo grupo do Projeto Transcultural)

Tarefa 5: Francine e Colega de Classe

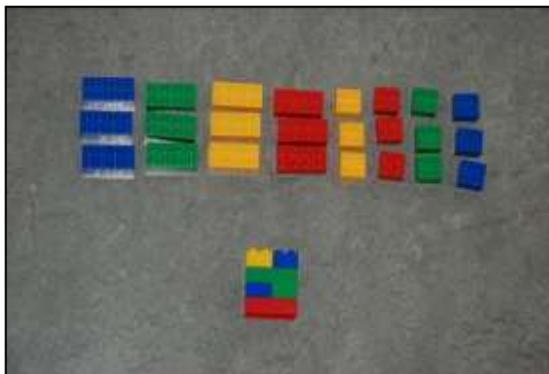
Foram usados os símbolos do álbum comunicativo e gestos por Francine. A criança não foi capaz de comunicar a seqüência correta, indicando apenas dois itens na ordem correta. O fato de ter que olhar a composição dos brinquedos e depois voltar sua visão para o álbum de comunicação para indicar a cor e o tamanho dos objetos parece ter contribuído para a perda da seqüência correta.

Tarefa 6: Francine e Colega de Classe

Foram usados os símbolos do álbum e gestos por Francine. A criança também não foi capaz de comunicar a seqüência correta, indicando apenas três dos itens na ordem correta. A mesma dificuldade quanto ao desvio do olhar para visualizar os objetos descrita na tarefa anterior foi constatada.

A figura abaixo apresenta os objetos referentes as tarefas 5 e 6 dirigidas a interação entre Francine e sua colega de classe.

**Figura 40 – Objetos utilizados para a realização da Prova de Produção 6 (tarefa 5 e 6).**



**Fonte:** arquivo pessoal (material desenvolvido pelo grupo do Projeto Transcultural)

#### Tarefa 7: Francine e Educadora

Foram usados os símbolos do álbum, além de gestos e vocalizações por Francine. A criança foi capaz de comunicar à parceira como deveria vestir um boneco de pano, obtendo êxito nesta tarefa. Durante a atividade, a parceira utilizou de sua comunicação oral para fazer perguntas à criança com o intuito de escolher, por exemplo, entre duas peças de roupa para vestir o boneco.

#### Tarefa 8: Francine e Educadora

Foram usados símbolos do álbum, gestos e vocalizações por Francine. Assim como na tarefa anterior, a criança foi capaz de comunicar à parceira corretamente, obtendo êxito na execução da tarefa 8. Também foram utilizadas diversas perguntas pela parceira a fim de melhorar a compreensão na execução da atividade.

A figura abaixo apresenta os objetos referentes as tarefas 7 e 8 dirigidas a interação entre Francine e sua educadora.

**Figura 41 – Objetos utilizados para a realização da Prova de Produção 6 (tarefa 7 e 8).**



**Fonte:** arquivo pessoal (material desenvolvido pelo grupo do Projeto Transcultural)

Foi possível observar ao longo de toda a tarefa de produção 6 que embora houvesse certa dificuldade de comunicação entre Francine e seus parceiros devido a escassez de símbolos em sua prancha, ela foi capaz de comunicar alguns itens referentes as atividades desta prova.

As tarefas desenvolvidas com a mãe e a educadora foram as de melhor desempenho enquanto aquelas dirigidas à colega de classe foram as mais difíceis de serem executadas. Ainda assim, vale destacar que a mãe apresentou certa dificuldade em compreender quando a criança tentava comunicar algumas formas geométricas da tarefa 4. Contudo, Francine utilizou estratégias para tentar ser compreendida durante tais situações (uso de símbolos que tivessem alguma semelhança com as formas geométricas que sua parceira deveria montar).

A educadora, embora não conhecesse diversos dos gestos utilizados pela criança para se comunicar, utilizou-se de perguntas para aperfeiçoar o processo comunicativo. O mesmo não ocorreu de

maneira tão eficiente nas tarefas que envolviam a interação entre Francine e sua colega de classe.

As tarefas que envolviam noção de quantidade, como as de organização da sequência de dominós e legos®, foram as mais difíceis de Francine comunicar; já as tarefas que envolviam o ato de vestir um boneco com roupas determinadas a criança não teve dificuldades.

### Desempenho Tânia – Prova de Produção 6

A seguir apresentamos a descrição das provas de produção, realizada apenas com o colega de classe, e os elementos comunicativos utilizados por Tânia. O tempo de execução desta prova foi de 3'20" (três minutos e vinte segundos).

**Quadro 50 – Prova de Produção 6: descrição das tarefas apresentadas por Tânia e executadas pelos parceiros de comunicação.**

Tarefa	Descrição	Parceiro Comunicativo	elementos da comunicação Tânia	Resposta
5	construir um modelo de Lego® na seguinte sequência: (a) vermelho grande, (b) azul pequeno, (c) verde pequeno, (d) verde grande, (e) azul pequeno, (f) amarelo pequeno	colega de classe	<i>"Uma pecinha amarela quadrada pequena, uma azul quadrada do tamanho da amarela, um verde retângulo, um azul quadrado do tamanho do outro azul pequeno, outro quadrado verde e um retângulo vermelho"</i>	construção correta
6	construir um modelo de Lego® na seguinte sequência: (a) vermelho pequeno, (b) azul pequeno, (c) verde grande, (d) verde grande, (e) vermelho pequeno, (f) azul pequeno	colega de classe	"O primeiro encaixe é um azul quadrado e um vermelho quadrado, dois verde retângulo um em cima do outro, um quadrado vermelho e azul do lado	construção correta

Fonte: a autora

#### Tarefa 5: Tânia e Colega de Classe

Tânia utilizou sua comunicação oral para instruir seu parceiro na construção de uma torre de legos®. A criança preferiu elencar as peças na ordem inversa, ou seja, da letra (f) até a letra (a). Para diferenciar peças grandes de pequenas, Tânia usou palavras no diminutivo ("pecinha"), adjetivos (pequeno) e comparação entre as peças ("azul do tamanho da amarela"). Além disso, caracterizou as peças de acordo com as formas geométricas que representavam (quadrado e retângulo) para auxiliar seu parceiro na escolha das peças para a montagem da estrutura. Seu parceiro comunicativo foi capaz de construir a torre, por meio das instruções de Tânia, de maneira correta.

#### Tarefa 6: Tânia e Colega de Classe

Tânia utilizou sua comunicação oral para instruir seu parceiro na construção de uma torre de legos®. Assim como na tarefa anterior, a criança preferiu elencar as peças na ordem inversa, ou seja, da letra (f) até a letra (a). Para diferenciar as peças grandes de pequenas, usou as formas geométricas de cada peça, sendo que quando se referia a quadrado, queria dizer que a peça era pequena e retângulo, quando a peça era maior. Além disso, elencou as cores e a posição das peças (uma sobre a outra ou ao lado). Seu parceiro comunicativo foi capaz de compreender as instruções da amiga e construir a estrutura sem dificuldades.

### **Comparação do Desempenho de Francine e Tânia – Prova de Produção 6**

Durante a execução desta prova ficou evidente a influência da escassez de símbolos na prancha de comunicação de Francine, bem como a dificuldade em organizar sequencias numéricas e de cores. Neste quesito, pudemos observar que Tânia não apresentou problemas, sendo capaz de transmitir ao seu parceiro comunicativo as sequencias necessárias, indicando número, cor e forma geométrica das peças.

Outro ponto marcante que diferencia a atividade das duas participantes diz respeito ao tempo de execução da prova. Para a interação entre Francine e seus parceiros, foram aplicadas oito tarefas, sendo destas, duas com a colega de classe. O tempo total de execução foi de vinte e um minutos e dezoito segundos e o tempo para executar as tarefas relacionadas com a colega de classe foi de nove minutos e vinte e cinco segundos.

No caso de Tânia, foram aplicadas apenas as tarefas referentes a interação entre a menina e sua colega de classe. Neste caso, foram necessários três minutos e vinte segundos para que a prova fosse concluída.

O tempo de execução entre as tarefas desenvolvidas entre Francine e sua colega e Tânia e seu colega foram significativamente distintas, bem como o desempenho das participantes em comunicar o que desejavam e seus parceiros executarem a ação solicitada. Novamente, tal fato nos leva a crer que a escassez de símbolos no álbum de comunicação de Francine e sua inabilidade em transmitir informações que não fossem corriqueiras de sua rotina dificultaram a execução da prova.

O fato de utilizar a comunicação oral, por parte de Tânia, tornou a tarefa mais rápida; a criança ainda dava dicas sobre o tamanho, cor e formato das peças de maneira mais dinâmica e sem possibilidade de equívocos. Com isso, seu parceiro comunicativo não se distraiu durante a atividade e não perdeu o interesse em participar, fato ocorrido na interação entre Francine e sua colega.

#### **4.11.7. Prova de Produção 7: entrevista – contando ao experimentador tópicos especiais**

Consistiu na execução de uma entrevista dirigida às Participantes, contendo cinco questões abertas, relacionadas a descrições de pessoas e percepções sobre assuntos do cotidiano. As crianças deveriam utilizar prioritariamente seu álbum de comunicação, no caso de Francine e a comunicação oral, no caso de Tânia, para interagir com a Pesquisadora; gestos e vocalizações também eram permitidos.

#### **Desempenho Francine – Prova de Produção 7**

O tempo de execução da prova foi de 4'36" (quatro minutos e trinta e seis segundos). O quadro a seguir apresenta as questões dirigidas à Francine bem como sua resposta a cada uma das indagações.

**Quadro 51 – Prova de Produção 7: apresentação das perguntas e respostas dirigidas à Francine.**

Perguntas	Descrição	Resposta de Francine (símbolos, vocalizações e gestos usados)
1	Diga-me o que é um amigo	delícia (gesto)/ESCOLA/TODO MUNDO
2	Conte-me sobre seu melhor amigo	Júlia (gesto)/MUITOS/TIA
3	Fale sobre alguém que você não goste	PAPAI
4	Diga o que você acha da sociedade em que vivemos	TELEVISÃO/ DELÍCIA
5	Conte alguma coisa que você acha engraçada	PIANO/ gesto de tocas piano/ MUSICOTERAPIA/DELÍCIA

**Fonte:** a autora

A partir do quadro 51 podemos observar os símbolos utilizados por Francine para responder às indagações feitas pela pesquisadora. Nota-se que todos os símbolos escolhidos tinham relação direta com a pergunta feita pela pesquisadora. Muitas vocalizações e gestos foram produzidos na tentativa de comunicar desejos, sentimentos e opiniões, sendo alguns deles interpretados pela pesquisadora e outros tantos, com a ajuda da mãe (ex.: “todo mundo da escola”, “tia”, “tocar piano”).

A dificuldade para comunicar definições solicitadas pela pesquisadora ficou evidente nas perguntas 1 e 2. Quando indagada sobre o que seria um amigo e então falasse sobre este, Francine limitou-se a elencar alguns amigos de quem mais gostava de se comunicar.

Na pergunta três, no entanto, foi bastante objetiva quando lhe foi perguntado sobre quem não gostava de conversar, referindo-se imediatamente ao pai, mas novamente não incluindo mais figuras que pudessem enriquecer a comunicação. A pergunta quatro, não foi respondida de maneira clara; acreditamos que a criança, devido a pouca idade, não tenha compreendido a complexidade do questionamento que lhe foi feito. Por fim, a pergunta cinco foi uma das que a criança mais utilizou símbolos. Nela, Francine comunicou que achou engraçado tocar piano durante uma sessão de musicoterapia.

Durante a prova de produção 7 ficou evidente que embora possua um recurso de comunicativo sempre à sua disposição, em situações de conversa livre, Francine tende a usar gestos e vocalizações. O fato de a mãe estar presente na maioria destas situações facilita a comunicação da criança, contudo é válido ressaltar que em alguns momentos mesmo a mãe não é capaz de compreendê-la e muitas informações da interação são perdidas.

### **Desempenho Tânia – Prova de Produção 7**

O tempo de execução da prova foi de 2' (dois minutos). O quadro a seguir apresenta as questões dirigidas à Tânia bem como sua resposta a cada uma das indagações.

**Quadro 52 – Prova de Produção 7: apresentação das perguntas e respostas dirigidas à Tânia.**

Perguntas	Descrição	Resposta de Tânia (comunicação oral)
1	Diga-me o que é um amigo	"Ah...o que é um amigo...é pra brincar, só"
2	Conte-me sobre seu melhor amigo	"ah tem vez que nós briga e depois ela vai embora, aí depois outro dia nós começa a brincar de novo"
3	Fale sobre alguém que você não goste	"Eu não gosto.....da Tamires, porque ela é chata, porque quando tipo eu e a Luá tá brincando de uma coisa, de amarelinha, depois ela vai lá e chega, ela não quer brincar de amarelinha e fica chato"
4	Diga o que você acha da sociedade em que vivemos	"Eu acho bonito"
5	Conte alguma coisa que você acha engraçada	"O Luan...é uma amigo do meu irmão...ele imita as pessoas"

**Fonte:** a autora

Embora em sua comunicação oral sejam evidenciados alguns erros de concordância verbal e nominal, Tânia foi bastante objetiva em suas respostas, elaborando as frases com coerência e respondendo todas as indagações feitas pela pesquisadora.

### **Comparação do Desempenho de Francine e Tânia – Prova de Produção 7**

Francine utilizou seu álbum de comunicação e diversos gestos para transmitir suas respostas às indagações feitas pela pesquisadora, mesmo assim, os símbolos utilizados por ela transmitiam apenas parte de suas ideias, ficando sua comunicação incompleta. Tânia, por utilizar a comunicação oral como forma de expressão, não teve tais dificuldades, sendo capaz de transmitir suas ideias à pesquisadora.

Embora o tempo de execução desta prova não tenha sido muito diferente para Francine e Tânia, é evidente que mesmo lançando mão da comunicação oral e verbalizando suas ideias de maneira completa, Tânia ainda levou menos tempo para concluir a prova que Francine.

A dificuldade da pesquisadora em compreender algumas das respostas fornecidas por Francine às suas indagações exemplifica a realidade vivida por usuários de sistemas alternativos de comunicação nos diferentes contextos, alheios ao ambiente domiciliar. Por não compreender o que tais pessoas desejam comunicar, muitas vezes os possíveis parceiros comunicativos deixam de interagir com elas ou então elaboram questionamentos dos quais praticamente já saberiam qual seria a resposta. Desta forma, o diálogo torna-se prejudicado, sem função comunicativa e pouco interessante a ambos os interlocutores.

#### **4.12. Provas de Conversação**

Na tarefa de conversação a Participante e seus parceiros comunicativos (mãe, educadora, colega de classe e adulto desconhecido) falam sobre tópicos, previamente formulados pela equipe do Projeto

Transcultural. Para cada parceiro havia sempre duas perguntas, uma era sobre um tópico anteriormente conversado e a outra, uma conversação aberta. Para o adulto desconhecido não foi estabelecido um tópico em específico para o diálogo.

### Desempenho Francine – Prova de Conversação

O quadro a seguir apresenta as interações ocorridas entre Francine e seus parceiros comunicativos. Foram necessários 6’44” (seis minutos e quarenta e quatro segundos) para execução desta prova, sendo que para a interação entre Francine e sua colega de classe, foi necessário 1’ (um minuto).

**Quadro 53 – Prova de Conversação: apresentação das interações entre Francine e seus parceiros.**

Perguntas	Descrição	Parceiro Comunicativo	Resposta de Francine (símbolos, vocalizações e gestos usados)
1	O que você quer fazer quando crescer e se tornar um adulto?	mãe	LANCHE/ BISAVÓ
2	Tópico aberto: conversar sobre algo de que a criança goste de falar	mãe	DANÇAR/ CASA/ pegou DVD do Luan Santana
3	Qual o seu programa de TV preferido?	educadora	EDUARDO COSTA/ LUAN SANTANA/ dançar (gesto)
4	Tópico aberto: conversar sobre algo de que a criança goste de falar	educadora	pegou foto com Eduardo Costa no camarim de um show / VOVÓ (que tb tinha ido ao camarim) / tirar foto (gesto)
5	O que você gostaria de fazer se fosse muito rico?	colega de classe	-----
6	Tópico aberto: conversar sobre algo de que gostem de fazer	colega de classe	DANÇAR
7	Tópico aberto: me fale sobre a equoterapia	adulto desconhecido	DELÍCIA/ andar à cavalo (gesto) / FISIOTERAPEUTA

**Fonte:** a autora

No quadro 53 observa-se as respostas de Francine para cada uma das seis perguntas dirigidas a ela. Na primeira pergunta, em que a mãe da criança indagou-lhe sobre o que ela gostaria de ser quando se tornasse adulta, ela respondeu apontando os símbolos LANCHE e BISAVÓ. A mãe então completou que ela gostaria de trabalhar na lanchonete que a bisavó da menina tinha na cidade.

Na segunda pergunta, a mãe deveria conversar sobre algo que a criança tivesse interesse. Então iniciaram um diálogo sobre o cantor Luan Santana. Francine ficou bastante interessada, apontando os símbolos DANÇAR e CASA, sendo que a mãe completou que elas gostavam de dançar em casa ouvindo Luan Santana.

Na pergunta três, em que a educadora perguntou para a criança sobre o que ela gostava de assistir na TV, novamente o símbolo LUAN SANTANA foi apontado além do símbolo EDUARDO COSTA (outro cantor que a criança é fã); novamente comunicou que gostava de dançar quando assistia os dois cantores na TV, fazendo apenas o gesto sem utilizar o símbolo do álbum comunicativo.

Na pergunta quatro, optou-se por dar continuidade a conversa referente aos cantores. Assim, a criança foi até um móvel da sala, pegou uma foto em que estava com o cantor Eduardo Costa no camarim

de um show. A educadora perguntou se ela tinha ido até no camarim, tendo como resposta uma vocalização da criança indicando que sim. Nesse momento, Francine ainda apontou o símbolo VOVÓ e a mãe completou: *“a vó foi também”*. Por fim a criança fez o gesto de tirar foto e novamente a mãe completou: *“ela tirou foto com ele”*.

Na execução das tarefas de conversação entre Francine e colega de classe, houve certa dificuldade na interação. Na pergunta cinco, em que a criança deveria responder o que ela queria fazer se fosse rica, ela não respondeu. Então a pergunta seguinte foi feita, onde a criança deveria falar sobre algo de que gostasse de fazer; sua resposta foi apenas apontar o símbolo DANÇAR.

Na pergunta sete, dirigida à interação entre Francine e o adulto desconhecido, o diálogo ocorreu logo após a atividade de equoterapia da criança, sendo este o tema da conversa. A interação foi bastante breve; o adulto pediu que ela contasse sobre a equoterapia e Francine limitou-se em apontar os símbolos DELÍCIA e FISIOTERAPIA, além de fazer um gesto que representava galopar no cavalo. A cada gesto e símbolo apontado pela criança o adulto, que não tinha qualquer familiaridade com o sistema de comunicação repetia o nome do símbolo e formulava uma frase simples com o mesmo (ex. *“Delícia? Você acha uma delícia fazer a équo?”*). Sua fala, sempre terminava com tom de indagação, fazendo com que Francine, ao final de cada frase, fizesse um gesto afirmativo com a cabeça.

É possível concluir que na prova de conversação, a interação que ocorreu de forma mais clara e objetiva foi da mãe com Francine e desta com a educadora. Com essas duas parceiras houve intenção comunicativa da criança e desenvolvimento dos tópicos da conversa, sendo que a criança demonstrou interesse em estabelecer uma troca de turnos. Já com a colega de classe, ambas não demonstraram interesse em estabelecer diálogo. Ainda é importante ressaltar que a dificuldade da colega de classe em compreender Francine em suas tentativas comunicativas, fato evidente em diversas tarefas anteriores, pode ter causado certo desconforto em Francine e desinteresse em desenvolver um diálogo. Com o adulto desconhecido o diálogo foi breve, demonstrando certa insegurança do parceiro em desenvolver uma interação da qual pudesse ter dificuldades em compreender o que sua parceira pudesse vir a comunicar.

### **Desempenho Tânia – Prova de Conversação**

O quadro a seguir apresenta as interações ocorridas entre Tânia e seu parceiro comunicativo. O tempo de execução desta prova foi de 43” (quarenta e três segundos).

**Quadro 54 – Prova de Conversação: apresentação das interações entre Tânia e seu parceiro.**

Perguntas	Descrição	Parceiro Comunicativo	Resposta de Tânia (comunicação oral)
5	O que você gostaria de fazer se fosse muito rico?	colega de classe	<i>“Eu gostaria....hum, como fala mesmo...de uma mansão, uma casa grandona”</i>
6	Tópico aberto: conversar sobre algo de que gostem de fazer	colega de classe	<i>“Eu gosto de nadar na piscina, brincar de boneca, andar de bicicleta e só”</i>

**Fonte:** a autora

Durante a execução desta prova não houveram dificuldades entre a comunicação de Tânia e seu colega de classe. A menina foi capaz de responder com coerência as indagações do colega.

#### **Comparação do Desempenho de Francine e Tânia – Prova de Conversação**

Durante a execução das provas de conversação, Francine sentiu-se à vontade para dialogar com sua mãe e sua professora. Embora a professora não tivesse tanta habilidade para compreender gestos e o significado de alguns símbolos do álbum da criança, elas conseguiram estabelecer um diálogo. Com a mãe, a qual apresenta mais habilidade para interpretar gestos e os símbolos pictográficos, a interação foi ainda melhor. Com a colega de classe, Francine apresentou muita dificuldade em estabelecer um dialogo efetivo, demonstrando inclusive certo desinteresse em dar continuidade a interação.

A interação entre Tânia e seu colega já foi significativamente melhor do que de Francine e sua colega. Tânia estabeleceu um diálogo efetivo, desenvolvendo sua fala a partir dos tópicos indagados por seu amigo.

Não houve diferença importante entre o tempo de execução da prova de conversação das participantes com seus colegas, já que entre Francine e sua colega foi utilizado um minuto e entre Tânia e seu colega, quarenta e três segundos.

Vale destacar que o diálogo entre duas crianças falantes ocorre de maneira mais rápida e eficaz do que entre uma criança falante e outra usuária de recurso alternativo de comunicação. Além disso, a falta de orientação das crianças falantes sobre como manejar um álbum de comunicação, a representatividade dos símbolos, a forma de acesso destes símbolos, faz com que eles se tornem interlocutores incapazes de estabelecer um diálogo efetivo com o usuário de comunicação alternativa.

O usuário de comunicação alternativa, por sua vez, perde o interesse em se comunicar com os colegas de classe e acaba por se isolar em um ambiente que deveria ser plenamente participativo, contribuindo para contextos não inclusivos e dificuldades de socialização e troca de experiências entre as crianças.

#### **4.13. Entrevistas Finais**

As entrevistas finais foram realizadas apenas com a criança não verbal e seus parceiros comunicativos (educadora e mãe). Estas entrevistas foram realizadas após o término de todas as avaliações e aplicações das tarefas de compreensão, produção e conversação. O objetivo destas entrevistas era obter informações a respeito da opinião dos participantes do estudo acerca do trabalho desenvolvido. É importante ressaltar que tais informações auxiliaram na construção da validade social do estudo na perspectiva destes sujeitos, refletindo as impressões que cada um teve de tudo aquilo que foi apresentado e discutido ao longo das atividades desenvolvidas.

A seguir apresentamos as entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa.

### Entrevista Final – Mãe

Na entrevista realizada com a mãe de Francine foi possível observar uma grande satisfação com o desenvolvimento da pesquisa. Para ela, o estudo possibilitou uma melhor compreensão, por parte dela, das habilidades da filha. Também em seu relato, a mãe cita alguns momentos em que sentiu dificuldade em compreender a filha, pois as situações comunicadas não faziam parte do cotidiano da família. Ainda destaca que a maioria das pessoas tenta se comunicar com a Participante-Alvo 1 mas que alguns funcionários da escola ainda evitam.

Abaixo apresentamos os trechos mais relevantes da entrevista realizada com a mãe da criança:

- Quanto à satisfação da mãe em relação ao desenvolvimento da pesquisa:  
*“Eu achei assim  **muito bom**, tanto pra mim quanto pra ela [...] me ajudou em outras coisas também de **mostrar o que estava faltando** (símbolos) [...] você mostrou outras coisas diferentes, sinais diferentes, tudo diferente...”*
- Quanto ao desempenho de Francine durante as provas:  
*“... ela tem uma **inteligência muito rápida** [...] coisas que ela nunca viu, ela embaralhou algumas coisas e isso também é bom porque **a gente vai aprendendo...**”*
- Quanto à reação da entrevistada sobre o desempenho de Francine durante as provas:  
*“... ela tem um **potencial maior** [...] como estava com a câmera [...] às vezes ela não prestava tanta atenção e acabava errando um detalhezinho coisas que ela sabia, **ela poderia e que precisava prestar atenção** [...] ela mostrou um potencial bem grande em coisinhas que a gente achava que ela nem ia saber, ela sabia”*
- Quanto à percepção atual da entrevistada em relação ao sistema de comunicação da criança:  
*“... uma **diferença muito grande** [...] antes dela entrar na AACD, que não tinha essa pasta alternativa era mais difícil porque a gente ficava muito por gestos, **muita coisa a gente não compreendia** [...] a fala alternativa pra mim foi **sensacional**, pra ela, muito mais porque ai **ela poderia falar mais e as outras pessoas compreendem** e como está compreendendo mais, ainda vai aumentando o vocabulário dela...”*
- Quanto à mudança na percepção da entrevistada em relação à Francine:  
*“Teve **bastante mudança** em relação a tudo, não só em relação a ela aqui, da fala alternativa, mas pra fora do portão [...] **se abriu lacunas e abriu portas também...**”*
- Quanto ao esclarecimento sobre a pesquisa (tarefas, objetivos) por parte da Pesquisadora para com a entrevistada:  
*“A **gente sempre tem dúvida**, mas você me esclarecia bastante coisa, me ajuda bastante [...] essa pesquisa veio em boa hora [...] pra mim foi **maravilhoso**”*

- Quanto à percepção da entrevistada sobre a qualidade de vida de Francine em relação aos seus pares:  
*“É **diferente** [...] entre parentes, as priminhas dela, com quem ela convive é até normal porque ela quer brincar agora ela tem a pastinha então ela fala assim que ela quer brincar igual [...] na escola também o relacionamento com crianças, eu não tenho o que falar, com o adulto às vezes o **adulto é meio assim né?** [...] **mas tem uns adultos que não estão nem ai e que leva mais na boa porque é normal**”*
- Quanto ao contato de Francine com outras pessoas com deficiência na fala:  
*“acaba tendo contado, porque é o **nosso mundinho** [...] tem a J. [...] as duas se comunicaram então, foi bem legal porque a B. (participante-alvo 1) não fala mais a J. fala e ela compreendeu ai a J. falou: “leva ela lá em casa qualquer dia pra gente brincar tia...”*

#### **Entrevista Final – Educadora**

Na entrevista da professora fica claro a satisfação dela com a realização da pesquisa. Destaca que foi importante para que ela pudesse conhecer melhor Francine e incrementar as estratégias de ensino em sala de aula. Destaca a falta de oportunidade em capacitação sobre a temática da comunicação alternativa. Em diversos momentos reforça seu receio em lidar com os problemas que surgirão na prática pedagógica, a falta de adaptações no ambiente físico da escola e sobre o futuro da criança. Ainda é possível identificar durante a fala da professora a necessidade de um trabalho voltado ao ensino colaborativo nas instituições de ensino, ao dizer que acreditava ser fundamental a existência de um profissional que auxiliasse ela na elaboração de atividades adaptadas às necessidades de Francine.

Abaixo apresentamos os trechos mais relevantes da entrevista realizada com a educadora da criança:

- Quanto à satisfação da educadora em relação ao desenvolvimento da pesquisa:  
*“... **eu não conseguia nada**, eu não tinha noção [...] aquelas atividades lá (referindo-se as tarefas de produção), já **me surgiram idéias** para eu estar trabalhando com ela [...] a partir de **agora eu já tenho um alicerce** para eu estar seguindo uma base, porque eu não sabia nada porque, você vê, não vinha nada pra gente, eles jogam a Bianca, você não tem especialização pra isso e **eu não tinha respaldo**, não sabia o que fazer, então **agora é diferente**, eu sinto que ela confia em mim, eu consigo entender melhor ela...”*
- Quanto ao desempenho de Francine durante as provas:  
*“... você fazendo com ela e comigo é diferente, uma **atenção diferente** [...] esse tempo **dentro da sala é mais complicado** porque tem outras crianças, e ela fica mais agitada [...] mas é esse o caminho, só **não sei se eu vou conseguir**, até mesmo em relação ao*

*tempo, você vê que **ela tem certa lentidão** [...] **ela também se distrai** ela perde atenção naquilo...”*

- Quanto à reação da entrevistada sobre o desempenho de Francine durante as provas:
 

*“... **ela tem potencial** [...] **todo mundo tem a concepção de que vem aqui pra socialização e eu também tinha** [...] **eu não conseguia entender** porque tudo que vem pra gente é muito vago, eu não conseguia entender que ela era inteligente [...] **o que me deixa triste é o fato de saber que eu, numa sala de aula com 15 crianças, eu sei que eu não vou conseguir muito, por conta de que eu tenho outras crianças, então talvez, se eu tivesse uma outra professora ajudante, cuidando dos outros e eu com ela, eu sei que seria melhor porque me surpreendeu muito mesmo, eu vi que ela tem capacidade...**”*
- Quanto à percepção atual da entrevistada em relação ao sistema de comunicação da criança:
 

*“... eu **nem sabia o que era comunicação alternativa** [...] hoje a gente se comunica muito bem dentro da sala [...] ela confia em mim [...] **antes era desesperador**, foi quando ela deu aquela crise de chorar e ir embora porque ela não confiava em mim, **a comunicação alternativa hoje é meu elo com a Francine.**”*
- Quanto às implicações que as informações obtidas no estudo trouxeram na atitude da entrevista para com Francine:
 

*“foi tudo [...] você também foi muito importante, a forma que você estava falando com ela, se não fosse você, apesar da AACD ter dado algumas dicas, eu não estaria assim tão bem como eu estou com a Francine”*

*“**mudei a forma de pensar**, porque aquilo eu achava que era uma socialização, mudou a forma de estar trabalhando [...] **a gente pode trabalhar igual às outras crianças**, o mesmo método da apostila, só que tudo com letras com colagem [...] eu vi que eu posso conseguir muito dela alfabetizando dessa forma, com as letras e com a colagem, então ela faz tudo, **ela não fica sem fazer**, tudo que todo mundo faz ela está fazendo”*
- Quanto ao esclarecimento sobre a pesquisa (tarefas, objetivos) por parte da Pesquisadora para com a entrevistada:
 

*“... a gente **sempre precisa**, mas agora no momento está legal, mas eu sei que com o desenvolvimento cada vez maior da Francine eu vou precisar de você sempre [...] foi importantíssimo, eu sei **que daqui pra frente tudo que eu vou conseguir e vou tentar trabalhar com a Francine**, mas eu sei que eu vou precisar de você...”*
- Quanto à percepção da entrevistada sobre a qualidade de vida de Francine em relação aos seus pares:

*“... eu acho que se ela tivesse adaptado uma cadeirinha legal, ela ficaria mais tempo concentrada aqui, porque ela quer ir pro chão, eu acho assim que faltaria umas barras pra ela ta se posicionando em pé [...] me preocupa muito o ano que vem ela vai pro primeiro ano e o primeiro ano a escola lá é uma escola que tem escadas [...] eu tento me adaptar a maneira do que eu tenho mas eu sei que falta muita coisa”*

### **Entrevista Final – Francine**

A criança demonstrou satisfação em ter participado da pesquisa, relatando que gostou de todas as atividades sendo que aquela que mais gostou foi a prova de produção 6, quando deveria instruir a educadora a vestir um boneco. Abaixo apresentamos os trechos da entrevista realizada com Francine:

- Quanto à participação na pesquisa:

Pesquisadora: o que você achou de participar da pesquisa, você gostou?

Francine: “sim, delícia”

Pesquisadora: alguma coisa você achou chato?

Francine: “não”

- Quanto às tarefas aplicadas:

Pesquisadora: o que você achou das diferentes tarefas?

Francine: “delícia tudo”

Pesquisadora: qual você mais gostou?

Francine: “roupa”

Pesquisadora: da roupa? De colocar a roupa no boneco?

Francine: “sim”

Pesquisadora: e qual você achou mais chata?

Francine: “não, tudo, delícia”

Pesquisadora: nenhuma? Você gostou de tudo?

Francine: “sim”

## CAPÍTULO IV

### DISCUSSÃO

Este estudo teve como objetivo traçar o perfil de uma criança usuária de recurso alternativo de comunicação durante situações interativas com diferentes parceiros em ambientes distintos. O estudo fez parte de um projeto maior intitulado *Desenvolvimento da linguagem e da comunicação assistida em crianças e jovens especiais: uma investigação transcultural*, a qual envolvia a participação de diversos centros de pesquisa localizados em vários países, sob a coordenação do Professor Doutor Stephen Von Tetzchner, da Universidade de Oslo, Noruega.

O diferencial deste estudo diz respeito à análise realizada sobre os processos interativos ocorridos entre usuário de comunicação alternativa e interlocutores distintos (familiar, professor e colega de classe). O comparativo com uma criança sem déficits na comunicação oral e seus processos interativos com interlocutores permitiu elencar as peculiaridades do processo comunicativo da criança usuária de recurso alternativo de comunicação e comparar com a rota comunicativa corriqueiramente utilizada por indivíduos que possuam comunicação oral. Também foi objeto de estudo desta pesquisa, conhecer a perspectiva do familiar e da escola sobre o desenvolvimento da linguagem, características da comunicação (qualidade, uso e mudança na comunicação após inserção do recurso alternativo de comunicação) e características gerais da criança usuária de comunicação alternativa. Finalmente, houve a possibilidade de conhecer as expectativas, desejos e sentimentos da criança não verbal, por meio de entrevista dirigida utilizando como principal recurso de interlocução o álbum de comunicação alternativa.

Nos tópicos a seguir discutiremos os aspectos relevantes do estudo contrapondo as pesquisas desenvolvidas sobre a temática.

O ato de comunicar-se não é restrito as habilidades da linguagem oral e/ou escrita; este ato, presente em todos os momentos de nossa existência, está associado também as habilidades de linguagem não verbal, ou seja, uso de gestos manuais, expressões faciais, posturas corporais, uso de objetos, de pictogramas, da escrita e da voz digitalizada. Ao desenvolver estas habilidades, o indivíduo tem a possibilidade de partilhar tanto do meio de comunicação como da cultura do meio social ao qual pertence (WALTER; NUNES; DELGADO, 2010; TETZCHNER, 2009; NUNES, 2003b).

O termo *scaffolding* foi utilizado por Wood, Bruner e Ross, em 1976 para definir o apoio fornecido pelos pais e outros adultos significativos para a criança, durante o processo de desenvolvimento infantil de uma forma geral (TETZCHNER, 2009).

No desenvolvimento padrão de linguagem, crianças que desenvolvem a língua falada estão cercadas de uma comunidade de falantes; para aquelas que utilizam formas alternativas de comunicação, este contexto é bastante distinto; os sistemas alternativos não constituem formas naturais de comunicação na comunidade em que seus usuários geralmente inserem-se. Assim, devido à ausência de um ambiente

linguístico natural de usuários competentes nesta modalidade, o desenvolvimento da linguagem ocorre a partir de um processo de construção e planejamento (TETZCHNER, 1988; 2005).

Para que haja sucesso nos processos interativos em que se utiliza a comunicação alternativa, é fundamental a simetria entre o discurso do usuário de recurso alternativo de comunicação e seu interlocutor, permitindo a igualdade na capacidade de ser ouvido e compreendido pelo outro (REMINGTON-GURNEY, 2013).

No cotidiano do usuário de comunicação alternativa, para que ocorra sucesso nos processos interativos que estabelece com outros interlocutores, faz-se necessário o uso efetivo do recurso de comunicação. No entanto, nem sempre tais recursos são utilizados nos ambientes sociais, ou porque as pessoas que estabelecem um diálogo preferem se comunicar por meio de gestos e vocalizações ou por desconhecerem a existência deste recurso comunicativo.

Almeida (2008), em uma análise sobre os aspectos cognitivos e a linguagem, define a importância da interação social enquanto unidade de análise, como sendo:

*“elemento que oferece as condições para o desenvolvimento humano. Significa, portanto, que o bebê, desde o momento de seu nascimento, é imerso na interação com o adulto, num mundo repleto de sistemas simbólicos, entre os quais a linguagem, e que é nesse contexto que ele irá, gradativamente, se constituir como sujeito, conceitualizando e organizando a realidade”.*

Nesta pesquisa, a partir dos relatos da mãe e professora de Francine, verificamos que ambas utilizam pouco o recurso de comunicação alternativa durante situações interativas com a criança. Embora reconheça a importância deste recurso, a mãe de Francine prefere usar expressões compartilhadas com a filha. Este modelo de interação entre mãe e filha também foi evidenciado nos estudos de Walter & Nunes (2009) e McCord & Soto (2004), em que familiares preferem a interação por meio de gestos e vocalizações compartilhadas, ou seja, aquelas em que um código comunicativo já foi estabelecido e convencionado entre os parceiros; isso torna o diálogo mais ágil do que o uso de pranchas de comunicação.

Já nos estudos de Pilegi (2011) e Delgado (2010), os quais também integraram o rol de estudos do Projeto Transcultural, o recurso de comunicação alternativa constitui o meio de comunicação entre mãe e filha, sendo amplamente utilizado e de domínio da mãe. Vale ressaltar algumas diferenças destes estudos em relação ao aqui descrito; no estudo de Silva (2011), a jovem possuía uma pasta com palavras, letras e números, que pelo seu conteúdo tornava-se de fácil compreensão e utilização por seus parceiros interativos; no estudo de Delgado (2010), embora seu recurso comunicativo fosse composto exclusivamente por pictogramas, a gama de símbolos era vasta e o recurso, utilizado há cerca de 5 anos.

O fato de a professora declarar não utilizar com frequência o recurso de comunicação de Francine no contexto escolar apresenta justificativa distinta daquela que podemos atribuir ao não uso do recurso entre mãe e filha. No caso da professora, a dificuldade em compreender a mensagem transmitida pela aluna e os mal entendidos durante o diálogo é que dão o tom do processo interativo.

Fogel (1993) destaca que as interações ocorridas entre mães e filhos são envoltas por um ganho considerável de informações emergentes deste processo de comunicação; surge uma comunicação única entre mãe e filho, onde todos os componentes do sistema comunicativo são afetados e transformados de tal maneira que adquirem novos formatos e significados, particulares e de propriedade daqueles parceiros comunicativos (FOGEL; GARVEY, 2007).

Mas, apesar de todas essas peculiaridades descritas no processo interativo entre mãe e filha, em situações específicas apresentadas durante o estudo, em que o diálogo pautava-se na transmissão de uma informação nova, que possuía como transmissor a usuária de recurso alternativo de comunicação e como receptor a mãe da menina, verificou-se a dificuldade, por parte da mãe, em compreender a mensagem que era transmitida. Nestas situações, a mãe de Francine lançou mão de palavras corriqueiramente utilizadas pela filha em uma tentativa de “adivinhar” o conteúdo da informação, o que causou grande frustração não só para Francine como também para sua mãe, ao constatar que não era capaz de compreender o discurso de sua filha.

No ambiente escolar, embora a professora destaque a importância e funcionalidade do recurso alternativo de comunicação e tenha relatado, na entrevista inicial, utilizá-lo durante as situações interativas com Francine, foi possível notar, ao longo do estudo, que a educadora não domina o uso do recurso de comunicação, evidenciando que o mesmo não é amplamente utilizado nas situações interativas entre ela e Francine.

Segundo a professora, os colegas apresentam muita dificuldade em compreender Francine. Isso pode ser justificado pelo pouco uso do recurso de comunicação alternativa neste ambiente e o desconhecimento dos alunos e demais funcionários da escola sobre as possibilidades de comunicação entre eles e Francine a partir da utilização do álbum de comunicação como estratégia interativa. Este déficit nas interações entre o usuário de recurso alternativo de comunicação e seus pares também foi evidenciado no estudo de Nunes, Walter e Delgado (2012), em que, durante a entrevista com a professora da aluna não verbal foi destacado a importância de que todos os membros da escola estivessem aptos a desenvolverem um diálogo por meio do recurso alternativo de comunicação. Neste estudo, verificou-se que colegas de classe de uma menina usuária de recurso de comunicação alternativa foram auxiliando-a com o uso da prancha de maneira mais efetiva e ainda ampliaram a comunicação, fazendo uso de direcionamento de olhar e perguntas dirigidas à menina que exigissem respostas de “sim” e “não” como outras possibilidades de se estabelecer o diálogo entre os pares.

No que tange ao contexto escolar, é preciso destacar a preocupação da professora de Francine em relação à necessidade de adaptações curriculares e diálogo mais efetivo entre ela e a coordenação pedagógica da instituição a fim de que estabeleçam uma parceria para que seja traçado um plano de ensino que atenda as necessidades de Francine, utilizando estratégias que permeiem o processo de ensino-aprendizagem sem que haja prejuízos provenientes do déficit na comunicação oral.

Assim como aborda Magalhães (2012), acreditamos que a inclusão dos alunos com necessidades especiais deveria ir além de uma concepção técnica, em que a capacitação de professores, o fornecimento de recursos humanos e materiais à escola bastariam para que o processo inclusivo obtivesse êxito. Para que este processo ocorra de maneira plena precisamos considerar os significados e desdobramentos práticos das adaptações curriculares; além disso, o docente precisa contar com formação e acompanhamento de equipes especializadas para poder praticar a inclusão em situações cotidianas.

Neste sentido, é preciso que se garanta não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no ensino regular; a oferta de serviços especializados e a formação continuada de professores constitui uma alternativa de excelência neste árduo processo da inclusão escolar (MENDES, 2008).

Na entrevista dirigida à Francine, usuária de recurso alternativo de comunicação, a criança diz preferir comunicar-se com pessoas da família e na escola, apenas com a professora e dois colegas. O meio social restrito da criança pode ser justificado pela dificuldade na comunicação oral; assim, acaba por interagir com pessoas que já conhecem suas limitações e que conseguem compreendê-la melhor. Este fato também foi observado na pesquisa de Silva (2011) e Delgado (2010).

É preciso que o recurso de comunicação alternativa seja posto como possibilidade de promover a interação. Quando este recurso não é disponibilizado e utilizado nos diferentes contextos sociais da pessoa não verbal o diálogo deixa de existir na sua objetividade. Os parceiros comunicativos da pessoa não verbal necessitam de treinamento quanto ao uso dos recursos alternativos de comunicação, ou seja, é fundamental que haja um treino para torna-los interlocutores hábeis no contexto da linguagem alternativa (DELGADO, 2011).

Ainda na etapa inicial da pesquisa, ao aplicarmos alguns checklists e escalas de avaliação sobre aspectos do comportamento comunicativo de Francine, dirigidos à mãe e a educadora, foi possível caracterizar a percepção das entrevistadas sobre os itens referenciados nos instrumentos aplicados.

Na análise dos checklists, tanto para a mãe quanto para a professora de Francine, a comunicação é eficiente na maioria das situações, sendo descrito que a menina utiliza o recurso de comunicação alternativa diariamente e que após a sua introdução na vida da criança, a comunicação entre ela e os interlocutores tornou-se melhor.

Contudo, na medida em que questionamentos mais específicos foram ocorrendo, percebemos um distanciamento entre o discurso da professora e da mãe de Francine em relação às habilidades comunicativas da criança.

Quando questionadas sobre uma série de situações em que Francine deveria usar sua capacidade comunicativa, houve uma importante discrepância entre as respostas das duas entrevistadas. Para a mãe de Francine, dentre as situações elencadas, a criança não tem dificuldades para se expressar; para a professora de Francine, ela apresenta dificuldades para se expressar e em outras situações há variações na habilidade comunicativa da criança conforme o contexto em que a situação ocorre. No estudo de Silva (2011), é verificada uma divergência de opiniões entre mãe e professora, quanto à qualidade da comunicação de uma criança não verbal, usuária de recurso alternativo de comunicação; enquanto que para a mãe da menina, esta se comunica de maneira efetiva na maioria das situações, o mesmo não é relatado pela professora, que aponta para a dificuldade da comunicação efetiva em diversas situações.

O recurso de comunicação alternativa tem a importante função de oferecer subsídios necessários para que o processo comunicativo não sofra déficits quanto ao conteúdo da informação transmitida. Assim, fica evidente que, embora os recursos de comunicação atendam as necessidades mais básicas da criança não verbal desta pesquisa aqui descrita, se pensarmos em situações de *set* abertos, a eficiência do recurso ainda é deficitária. Tais dados vão ao encontro dos relatos de Harris (1992), o qual destaca que grande parte do input da comunicação alternativa ocorre no contexto da instrução direta e na participação em atividades escolares, restringindo a variedade de contextos e interferindo, diretamente na apropriação linguística das crianças.

Sobre possíveis situações em que ocorrem mal entendidos durante o processo de interação, a mãe de Francine relata que para determinadas situações nunca observou tal acontecimento ou que o mesmo ocorreu raramente em outras situações. Já a professora afirma que frequentemente situações de mal entendidos são vivenciadas no ambiente escolar e que estas causam irritabilidade e descontentamento na aluna. Este mesmo padrão de resposta de ambas as entrevistadas foi verificado no estudo de Delgado (2012), sendo destacadas inclusive as reações de irritabilidade da aluna não verbal ao não se fazer compreendida.

No estudo de Walter, Nunes e Delgado (2012) um fator importante é lembrado: os mal entendidos são frequentes na ausência do sistema de comunicação disponibilizado para o diálogo, segundo a perspectiva da professora de uma aluna usuária de recurso alternativo de comunicação. Aqui, podemos ir além e afirmar que a falta de competência dos interlocutores em utilizar o recurso comunicativo, seja ela proveniente da não disponibilidade do recurso neste ambiente, ou pelo desinteresse dos interlocutores em lançar mão do mesmo durante os processos interativos permitem a ocorrência frequente de situações de mal entendidos.

As dificuldades em manter uma interação de qualidade são destacadas no estudo de Tetzchner e Grove (2005), quando relatam que o uso das figuras de comunicação geralmente ocorre em situações pré-estabelecidas, que não exigem dos interlocutores uma análise detalhada das figuras que serão utilizadas. Dessa forma, o relato da professora de Francine quando descreve o nervosismo da criança nas situações em que não obtém êxito em sua comunicação constitui o tipo de reação mais comum entre os usuários de recursos alternativos de comunicação.

Quanto ao trabalho desenvolvido especificamente em comunicação alternativa e desenvolvimento de linguagem, a mãe da criança acredita estar aquém do esperado; esta afirmativa retrata as expectativas da entrevistada em relação à filha, bem como a perspectiva dela em relação às habilidades comunicativas de Francine. Para a professora, os resultados têm sido satisfatórios. Vale lembrar que tal opinião da professora foi colhida no início da pesquisa, antes que as provas de compreensão e produção fossem aplicadas.

A professora reconhece a importância do trabalho em conjunto entre família e escola para o sucesso acadêmico de Francine; este fato é corroborado no discurso da mãe da criança que diz participar ativamente do processo.

A colaboração entre família e escola constitui condição primordial para o desenvolvimento da criança; ao conceber o processo como de responsabilidade partilhada, é possível que a relação se estabeleça por vezes de forma conflituosa e com delimitações tênues de papéis (SIGOLO; OLIVEIRA, 2008).

Porém a aliança emergida entre escola e família é possível a partir do reconhecimento que não só a família é fundamental para o ambiente escolar, mas que também a equipe de educadores necessita do apoio dos pais para alcançar seus objetivos (BERGER, 1991).

É importante destacar que a mãe de Francine sempre fazia muita referência a AACD, instituição em que a criança começou a utilizar o recurso de comunicação alternativa. É evidente em seu discurso que ela acredita no trabalho lá desenvolvido e espera que na instituição de ensino regular, parâmetros curriculares semelhantes sejam seguidos.

Na aplicação das provas comunicativas do estudo, Francine apresentou um desempenho consideravelmente inferior ao de Tânia, a criança com comunicação oral preservada. O tempo de execução das provas, principalmente naquelas que envolviam a habilidade de Francine em expressar algo de maneira clara e objetiva ao seu parceiro comunicativo, foi o que apresentou as maiores diferenças entre Francine e Tânia.

Francine não utilizava com muita frequência seu álbum de comunicação. Por esse motivo, em diversos momentos levava um tempo considerável buscando a localização de símbolos no álbum e às

vezes deixava de utilizar alguns símbolos que pudessem auxiliá-la na transmissão da mensagem por não se lembrar de que eles estavam dispostos em seu recurso.

Como pensamento e linguagem estão estritamente ligados, relembramos que a criança lida com a imagem como se fosse o substituto do objeto, e quando pensa, então, o faz estabelecendo relações entre as imagens (ALMEIDA, 2008).

Como afirma Limongi (2000), uma vez que a representação da linguagem é dotada de significação, em um primeiro momento, determinadas figuras ainda não são tão significativas no cotidiano da criança e, portanto, difíceis de serem aprendidas.

Para Tânia, o fato de utilizar a comunicação oral como recurso interativo possibilitava uma gama muito maior de recursos comunicativos (palavras e expressões), contribuindo para a execução das provas.

Durante as provas, Francine, a criança não verbal, utilizava gestos e vocalizações na tentativa de que estas expressões auxiliassem a compreensão de seus parceiros comunicativos naquilo que ela desejava comunicar. É sabido que tais expressões não são sistemáticas em relação a regras e não são consideradas como expressões linguísticas. Contudo, como destaca Deliberato (2012), essas formas de expressão podem ser classificadas como verbais, dependendo do contexto em que são utilizadas e da compreensão das mesmas por parte do interlocutor que exerce o papel de receptor no diálogo.

Ainda em relação às mensagens compartilhadas entre os interlocutores, podemos desatacar que Francine estabeleceu alguns códigos compartilhados com sua mãe, principalmente em relação a gestos e vocalizações. Estes eram realizados pela criança e imediatamente significados por sua mãe. Desta forma, o código compartilhado entre as interlocutoras tornava a comunicação mais eficiente. Este achado vai ao encontro de diversos estudos realizados na área da comunicação alternativa, que tratam sobre mensagens compartilhadas (SAMESHIMA, 2006; SAMESHIMA; DELIBERATO, 2007; DELIBERATO; SILVA, 2007; SILVA, 2009; DELIBERATO; ALVES, 2009).

Para Francine, nas situações interativas em que tinha como parceira de comunicação sua colega de classe, as vocalizações e gestos produzidos por ela eram interpretados de maneira totalmente distintos de quando estava interagindo com sua mãe. A colega de classe não atribuía qualquer significado extra as vocalizações de Francine. Assim, quando a criança vocalizava um som semelhante a vogal “a”, mas com a intenção de comunicar a palavra “gato”, por exemplo, sua colega apenas compreendia que Francine estava verbalizando a vogal “a”, sem associar qualquer outro significado ao ato comunicativo. Como afirma Knapp e Hall (1999), *“um mesmo comportamento pode ser dotado de significado diverso, dependendo do contexto em que ocorre”* e poderíamos ainda acrescentar, dependendo do interlocutor receptor.

Os parceiros comunicativos que não conviviam de maneira mais direta com Francine, no caso a professora e a colega de classe, apresentavam uma tendência a atribuir uma excessiva atenção as vocalizações da criança, tentando interpretá-las como palavras. Delgado (2011) aborda este aspecto em

seu estudo e ainda diz que a inexperiência em lidar com situações interativas permeadas pelo recurso de comunicação, com uma pessoa não verbal faz com que as pessoas, de maneira geral mantenham-se desinformadas sobre a temática da comunicação alternativa.

Durante as provas interativas, constatamos por diversas vezes a inabilidade dos parceiros em desenvolverem um diálogo efetivo com Francine. Tanto a professora como a colega de classe ignoravam diversas intenções comunicativas da criança ou interpretavam-nas de maneira equivocada. Acreditamos ser fundamental a capacitação de diferentes parceiros em contextos distintos, no que tange a utilização dos recursos alternativos de comunicação.

Para Delgado (2011) quando tal capacitação é promovida, pais, professores e outros parceiros comunicativos assumem o papel de agentes facilitadores do processo comunicativo, promovendo a interação e autonomia do usuário de recurso alternativo de comunicação.

Para Francine, a parceira que melhor compreendia suas intenções comunicativas era sua mãe, o que também foi constatado nos estudos de Silva (2011) e Delgado (2010). Mas é importante destacar que a mãe da participante era muito mais habilidosa em interpretar vocalizações e gestos do que em utilizar o álbum de comunicação como recurso alternativo de comunicação durante os diálogos.

Delgado (2011) destaca a importância do vínculo afetivo visto como suporte para a promoção do desenvolvimento integral da criança, mas alerta para a necessidade em se estabelecer experiências e interações entre a criança e todos aqueles que compõem o seu cotidiano.

Autores como Harris e Vanderheiden (1980) e Wilber (1980), ainda alertam para a mudança de desempenho nas interações de crianças não verbais associadas à idade. Para esses estudiosos a discriminação visual e as memórias de curto e longo prazo são fundamentais para que uma criança não verbal possa utilizar um recurso alternativo de comunicação de maneira eficiente.

### **Implicações do material de coleta de dados em relação ao desempenho das participantes**

O material desenvolvido para a coleta de dados fazia parte do projeto transcultural e não fornecia a possibilidade de alterações quanto a sua aplicação e estrutura. A coleta de dados era formada por uma extensa bateria de provas divididas em provas de conversação, de produção e tarefas de conversação. Além disso, checklists, escalas de avaliação e entrevistas compunham as etapas da coleta. Testes padronizados aplicados nas participantes com o intuito de pesquisar habilidades comunicativas e perceptuais também faziam parte da pesquisa.

Cada uma das provas continha extenso material, o que por diversas vezes era extremamente cansativo, não só para a criança não verbal como para a criança falante. As gravuras de algumas das provas eram de difícil compreensão por parte das participantes, ou por não reproduzirem de maneira clara o que tinham se proposto ou por não fazerem parte do cotidiano das crianças da pesquisa.

Os vídeos e gravuras de algumas das provas apresentavam situações absurdas, o que aumentava de maneira significativa o grau de dificuldade em comunicar tais cenas. Isso foi constatado não só nas interações de Francine com seus parceiros, mas também nas interações entre Tânia e seu parceiro.

Delgado (2010), em seu estudo também aponta tais aspectos como empecilhos do bom desempenho das participantes, principalmente aquela não verbal. A Pesquisadora destaca a abstração necessária para execução de algumas tarefas e o fato de existirem gravuras que não retratavam situações reais.

Assim como Delgado (2010), acreditamos que a quantidade de atividades em cada prova interferiu negativamente no desempenho da participante não verbal, uma vez que se tratava de uma criança com dificuldades de locomoção e acomodação postural.

Em certas provas, as participantes tinham que comunicar ao interlocutor sobre elementos que estavam em segundo plano na cena. Tomemos como exemplo a prova de produção 4, em que um vídeo era apresentado e posteriormente a participante deveria escolher entre quatro sentenças gráficas aquela que melhor descrevia o que tinha assistido. Neste caso, tanto na pesquisa aqui descrita como na pesquisa de Silva (2011) as participantes não consideraram o elemento que estava em segundo plano (uma corda) e por isso não obtiveram êxito na tarefa.

### **Estrutura das sentenças construídas pelas participantes durante os diálogos**

Tânia não teve dificuldades em construir sentenças bem estruturadas durante seu diálogo. Ao lançar mão da comunicação oral para interagir com seu parceiro, a criança conseguia descrever as cenas com detalhes, sequencia lógico-temporal e ainda fornecer mais explicações ao seu parceiro sempre que necessário. A compreensão por parte do parceiro também era determinante para o sucesso do diálogo, o que era facilitado pela interação ocorrer permeada pela comunicação oral.

Para Francine, a construção de sentenças era extremamente difícil; ela utilizava na maioria das vezes um único símbolo ou no máximo dois, para expressar uma sentença. Tal situação ocorreu na execução das provas de compreensão três, quatro e cinco, onde a criança tinha que escolher dentre quatro opções a frase que melhor ilustrasse uma gravura que lhe era apresentada; para tanto, a escolha deveria ser baseada na estruturação sintática das frases, exigindo que Francine tivesse domínio sobre isso. Assim como no estudo de Paula e Nunes (2003) que uma criança usuária de recurso alternativo de comunicação, lançava mão de símbolos para nomear ou fazer inferências a alguém, ou mesmo indicava algum tipo de ação.

É válido destacar que mesmo Tânia, a criança sem alterações na comunicação oral, apresentou dificuldades na execução das provas de produção três, quatro e cinco. Isso nos leva a refletir sobre os

desafios de se estruturar sintaticamente uma frase formada exclusivamente por símbolos pictográficos (maneira como as tarefas destas provas eram apresentadas).

Nas provas de produção, Francine também não foi capaz de formar frases sintaticamente estruturadas, assim como foi ocorrido na pesquisa de Delgado (2010), em que a criança não falante também apresentou dificuldades na formação de frases. No estudo de Silva (2011), a habilidade da usuária de comunicação alternativa em formar frases pode ser justificada por seu álbum ser formado por palavras e letras, diferente dos álbuns das crianças da pesquisa aqui apresentada e da pesquisa de Delgado (2010).

É possível que se Francine tivesse a oportunidade de ter contato com mais atividades voltadas ao trabalho de narrativas seu desempenho seria melhor. Tal fato foi constatado no estudo de Ponsoni e Deliberato (2009), em que uma criança com paralisia cerebral foi capaz de recontar histórias, inserindo personagens principais, ação propriamente dita e elementos do cenário, após sessões de intervenção.

A interpretação dos interlocutores a partir da comunicação das participantes, principalmente no caso de Francine, sugerem, assim como destacado por Von Tetzchner et al. (1996), que os símbolos gráficos podem funcionar mais como estratégias ou estímulos discriminativos do que propriamente como símbolos linguísticos combinados para formar sentenças complexas. Desta forma os interlocutores formulam oralmente os enunciados que são confirmados ou não pelos usuários de comunicação alternativa como correspondente a sua intenção comunicativa.

### **O contexto escolar**

No ambiente escolar, a criança deixa o espaço de sua casa, muitas vezes ambiente em que melhor se comunica, e parte para novas experiências interativas, com diversos interlocutores, quase sempre inexperientes na utilização de um recurso alternativo de comunicação.

Outras formas de comunicação que não sejam o álbum de comunicação, corriqueiramente usadas e compreendidas no ambiente familiar, perdem sua essência no ambiente escolar. Assim, em alguns casos, o aluno não verbal perde o interesse em se comunicar com os colegas de classe e acaba por se isolar quando deveria ser plenamente participativo; esta situação contribui para contexto não inclusivo e para as dificuldades de socialização e troca de experiências entre as crianças.

Nunes (2003a) destaca que as interações entre pessoas não verbais e seus interlocutores são caracterizadas pela assimetria nas formas de comunicação, uma vez que os interlocutores utilizam basicamente a comunicação oral e os usuários de comunicação alternativa fazem uso de uma comunicação multimodal, ou seja, comunicam-se por gestos, expressões faciais, sistemas gráficos e vocalizações.

As adaptações do ambiente também exercem papel fundamental durante o processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. A falta de mobiliário adequado, de adaptação da apostila utilizada durante as aulas bem como a desinformação dos demais alunos e

funcionários sobre o recurso de comunicação alternativa de Francine constituem fatores prejudiciais ao seu desenvolvimento escolar.

Como afirma Sameshima et al. (2009) o planejamento das adaptações a partir dos recursos alternativos de comunicação, a indicação de estratégias bem sucedidas e a sua utilização em sala de aula, a análise do contexto de ensino levantando hipóteses sobre condições favorecedoras da aprendizagem são algumas das possibilidades no contexto escolar.

Acreditamos nas considerações sobre o processo inclusivo abordadas por Pozzer e Alencar (2009), quando dizem que há necessidade de transpormos barreiras educacionais a fim de possibilitar a participação de todos os educandos e que para tanto é preciso investir na proposta de educação essencialmente inclusiva. Considerar a qualidade técnica e política para todos deve ser à base deste processo segundo os autores.

### **Entrevistas finais**

É possível identificar durante a fala da professora a necessidade de um trabalho voltado ao ensino colaborativo nas instituições de ensino, ao dizer que acreditava ser fundamental a existência de um profissional que auxiliasse ela na elaboração de atividades adaptadas às necessidades de Francine.

O trabalho colaborativo entre o especialista e o professor é fundamental. Além disso, a possibilidade da existência de uma mediadora em sala de aula, auxiliando a professora, ajuda na confecção de adaptações necessárias, oferecendo qualidade ao trabalho (OBELAR, 2011).

A formação continuada é outro aspecto que foi lembrado pela professora no decorrer de sua entrevista. Segundo ela, é importante que os profissionais que lidam diretamente com os alunos com necessidades educacionais especiais tenham a oportunidade de se especializar e aprofundar seus conhecimentos acerca da temática.

A mãe e Francine destacam a importância da pesquisa realizada e a descoberta da necessidade de inserção de novos símbolos na prancha de comunicação da criança. Desta forma, percebemos que ambas fizeram uma reflexão acerca do uso do recurso, de sua importância durante situações interativas, principalmente aquelas que envolvem situações nunca antes comunicadas e discutidas entre elas.

Talvez se a criança já fosse alfabetizada e os símbolos do seu álbum fossem palavras, expressões e letras, ela conseguiria se comunicar mais facilmente com os colegas, o que foi verificado no estudo de Silva (2011).

## **6.Considerações Finais**

Os dados coletados e apresentados caracterizam o uso de recursos de comunicação alternativa por uma criança, sem comunicação oral em idade pré-escolar e de outra criança da mesma idade e gênero, sem alterações na comunicação oral. A versatilidade das características comunicativas de ambas as crianças permitem a análise dos dados distintamente ou então comparando o desempenho entre ambas nas provas aplicadas.

O processo comunicativo da criança não verbal que está sendo escolarizada no ensino regular constitui um dos principais entraves do sucesso do processo educacional. Embora o uso de recursos alternativos na perspectiva da escola inclusiva tenha sido amplamente divulgado, as figuras oferecidas às crianças restringem a comunicação, uma vez que se limitam a comunicação de desejos e sentimentos básicos.

Nesse íterim, a criança que lança mão destes recursos comunicativos se vê limitada ao tentar divulgar informações de sua vida cotidiana para pessoas, por exemplo, que não façam parte deste grupo e que veem em contato com assuntos diversos a serem comunicados.

Aquelas pessoas que não possuem alterações na capacidade comunicativa verbal muitas vezes não tiveram contato com recursos alternativos de comunicação e ao desconhecer os símbolos gráficos, acabam por não estabelecer interações efetivas com os usuários de tais recursos.

O ambiente escolar, por vezes também não tem contato com recursos alternativos de comunicação o que dificulta o desenvolvimento e trabalho das atividades pedagógicas. Para o educador, o tempo que se despende para comunicar-se com a criança não verbal constitui um fator de impedimento para o uso freqüente do recurso em sala de aula. Além disso, as dimensões do álbum de comunicação por vezes se torna fator impeditivo da boa interação entre os sujeitos no espaço da sala de aula.

Os interlocutores, acima de tudo, precisam estar interessados em se comunicar com uma pessoa que seja usuária de um recurso alternativo de comunicação. É freqüente que as pessoas não verbais acabem interagindo com um grupo restrito de sujeitos, os quais se dispõem a voltar sua atenção para este tipo peculiar de interação.

Atualmente, os recursos de alta tecnologia têm auxiliado neste processo, permitindo que a interação seja mais dinâmica. Infelizmente a realidade brasileira ainda está muito aquém do acesso irrestrito destes equipamentos pelos usuários de recursos de comunicação alternativa, o que pode ser justificado pelo custo do equipamento, dificuldades na prescrição adequada do equipamento ao usuário ou a dificuldade do próprio usuário em manejar o equipamento.

É plausível considerar a complexidade do processo de aquisição de linguagem permeada pelo uso de recursos alternativos de comunicação. Para tanto, faz-se necessário treino intenso e contínuo não só do usuário, mas de seus parceiros comunicativos. A parceria entre escola, família e especialistas da área da comunicação alternativa constitui uma possibilidade para que este processo ocorra de maneira eficiente.

A qualidade dos recursos comunicativos deve se tornar pauta de estudos que busquem aprimorar o processo de comunicação entre usuário de recurso de Comunicação Alternativa e outros interlocutores. Estudos que apontem as possíveis falhas na utilização e estruturação dos recursos também são instrumentos fundamentais para o aprimoramento das estratégias de intervenção.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M.A. O ensino funcional da linguagem para indivíduos especiais. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, 18. Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto: Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, 1988. p. 677-684.

ALMEIDA, R.L. **Os aspectos cognitivos e a linguagem verbal: uma interação dos esquemas simbólicos.** R. Língua e Literatura Frederico Westphalen v. 10 n. 15 p. 43 - 62 Dez 2008.

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION (ASHA). Competences for speech-language pathologists providing services in augmentative and alternative communication. **ASHA**, v.31, p.107-110, 1989.

ANDRADE, C.R.F. et al. **ABFW – testes de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática.** 2. ed. Barueri: Pró-Fono, 2004.

ANGELINI, A.L., ALVES, I.C.B.; CUSTÓDIO, E.M.; DUARTE, W.F.; DUARTE, J.L.M. **Matrizes Progressivas Coloridas de Raven: Escala Especial.** Manual. São Paulo: CETEPP, 1999.

ARGYLE, M. **A interação social: relações interpessoais e comportamento social.** [tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes]. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

BASIL, C.; ROSELL, C. **Sistemas de sinais manuais e gráficos: características e critérios de uso.** In: ALMIRALL, C.B.; SORO-CAMATS, E.; BULTÓ, C.R. Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita – princípios teóricos e aplicações. São Paulo: Santos, 2003. p. 7-21.

BERGER, E.H. Parent involvement: yesterday and today. **The Elementary School Journal**, Chicago, v.91, nº 3, p.209-219, 1991.

BERTRÁN, A.; BASIL, C. **Rubén: uso de sinais manuais e gráficos no processo de escolarização de uma criança com Síndrome de Down.** In: ALMIRALL, C.B.; SORO-CAMATS, E.; BULTÓ, C.R. Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita – princípios teóricos e aplicações. São Paulo: Santos, 2003. p. 149-158.

BEUKELMAN, D.; MIRENDA, P. **Augmentative and alternative communication: management of severe communication disorders in children and adults** (2a ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 1998.

BLACKSTONE, S.; HUNT BERGA, M. **Social Networks: a communication inventory for individuals with complex communication needs and their communication partners.** Monterey: Augmentative Communication Inc., 2003.

BLOOM, L; LAHEY, M. **Language development and language disorders.** New York: John Wiley & Sons, 1978.

BOONE, D. R.; PLANTE, E. **Comunicação Humana e Seus Distúrbios.** [tradução de Sandra Costa]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BRANCALIONI, A.R.; MORENO, A.C.; SOUZA, A.P.R.; CESA, C.C. Dialogismo e comunicação aumentativa alternativa em um caso. **Revista CEFAC.** 2010

BRYEN, D.N.; JOYCE, D.S. Sign language and severely handicapped. **Journal of Special Education**, v. 20, n. 2, p.183-194, 1986.

CAPOVILLA, F.C.; CAPOVILLA, A.G.; NUNES, L.R.; ARAÚJO, I.; NUNES, D.R.; NOGUEIRA, D.; BERNAT, A.B. Versão brasileira do Teste de Vocabulário por Imagens Peabody. **Distúrbios da Comunicação**, 1997, 8 (2), 151-162.

CAPOVILLA, F.C.; THIERS, V.O.; CAPOVILLA, A.G.S. **Avaliação cognitiva de crianças com severos distúrbios motores: versões computadorizadas, normatizadas e validadas de cinco testes de vocabulário, compreensão auditiva, prontidão para leitura e inteligência geral**. In: NUNES, L.R.O.P. (Org.). Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Dunya, 2003, p. 253-262.

CHUN, R.Y.S. Comunicação suplementar e/ou alternativa: abrangência e peculiaridades dos termos e conceitos em uso no Brasil. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**. 2009 jan-mar; 21(1):69-74.

CHUN, R.Y.S. Questões de linguagem na comunicação suplementar e/ou alternativa. In: LACERDA, C.B.F.; PANHOCA, I. (Org.). **Tempo de fonoaudiologia III**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2002. p.73 – 98.

CHUN, R.Y.S.; MOREIRA, E.C. Questões da linguagem e da tecnologia na comunicação suplementar e/ou alternativa. In: FOZ, F.B.; PICCARONE, M.L.C.D.; BURSZTYN, C.S. (org.). **A tecnologia informática na fonoaudiologia**. São Paulo: Plexus, 1998. p. 97 – 113.

COZBY, P.C. **Observação do Comportamento**. In: COZBY, P.C. Métodos de pesquisa em ciências do comportamento. São Paulo: Atlas, 2003. P.123-140.

DELGADO, S.M.M. **O papel do interlocutor no processo de interação e comunicação com jovens não-falantes**. In: NUNES, L.R.O.P. e cols. Comunicar é preciso – em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABPEE, 2011. p.59-69.

DELGADO, S.M.M. **Avaliação das habilidades de compreensão e expressão em criança com paralisia cerebral através do uso da comunicação alternativa: contribuições para uma investigação transcultural**. 2010. 261 f. Dissertação (Centro de Educação e Humanidades – Faculdade de Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, 2010.

DELIBERATO, D. **Terminologias e aspectos teóricos das habilidades expressivas no contexto da comunicação alternativa**. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar. Marília: ABPEE, 2012. p.385-398.

DELIBERATO, D.; ALVES, V.A. Interação do aluno com deficiência sem oralidade frente a diferentes interlocutores. **Educação em Questão**, Natal, v.34, p.102-126, 2009.

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

DELIBERATO, D.; SILVA, A.N. Habilidades expressivas de alunos não-falantes no reconto de histórias. In: NUNES, L.R.O.P.; PELOSI, M.B.; GOMES, M.R. (org.). **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil:: relatos de pesquisas e experiências**. v.1, Rio de Janeiro: Quatro Pontos, p.66-76, 2007.

DERENZI, E.; VIGNOLO, L. **The token test: a sensitive test to detect receptive disturbances in aphasics.** *Brain*, 1962, 665-678.

DIAS, T. R.; OMOTE, S. **A entrevista em educação especial: natureza dos problemas investigados.** In: DIAS, T. R.; MENDES, E. G.; DENARI, F.; REIS, M. J.; COSTA, M. P. (Orgs.). *Temas em Educação Especial 1*. São Carlos, SP: UFSCAR, 1990. p. 67-80.

DIAS, T. R. S.; OMOTE, S. Entrevista em educação especial: aspectos metodológicos. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 1995, 2 (3), 93-100.

DUNN, L. M; PADILLA, E.R; LUGO, D.E.; DUNN, L.M. **Test de Vocabulario en Imágenes Peabody: Adaptación hispanoamericana.** Circle Pines: American Guidance Service: 1986.

ELIASSON, A.C; KRUNLIDE, S.L; ROSBLAD, B; OHRVALL, M; ROSENBAUM, P. **The Manual Ability Classification System for Children with cerebral palsy- MACS.** Tradutores: ANDRADA, M.C; VIRELLA.D; CALADO.E; GOUVEIA,R; ALVARELHÃO,J; FOLHA,T, 2006.

FOGEL, A. **Developing through relationships.** Chicago: University of Chicago Press, 1993.

FOGEL, A.; GARVEY, A. Alive communication. **Infant Behavior and Development** 30 (2007), p.251-257.

GIANNI, M.A. **Paralisia cerebral.** In: TEIXEIRA, E. et. al. *Terapia ocupacional em reabilitação física.* São Paulo: Roca, 2003.

GONÇALVES, M.J. **Linguagem e tecnologia.** In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M.J.; MACEDO, E.C. *Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa.* São Paulo: Memnon, 2009. p.174-180.

GONÇALVES, M.J.; CAPOVILLA, F.C.; MACEDO, E.C. **Comunicação alternativa, tecnologia e fonoaudiologia.** In: FOZ, F.B.; PICCARONE, M.L.C.D.; BURSZTYN, C.S. (Org.). *A tecnologia informática na fonoaudiologia.* São Paulo: Plexus, 1998. p. 114 – 126.

HARRIS, M. **Language experience and early language development. From input to uptake.** Hove, UK: Lawrence Erlbaum, 1992.

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

HIGGINBOTHAM, D.; KIM, K.; SCALLY, C. The effect of the communication output method on augmented interaction. **Augmentative and alternative communication**, v.23, n.2, p.140-153, 2007.

HORSTMAYER, D.; MACDONALD, J.D. **A handbook for the teaching of pre-language and early language skills designed for parents and professionals.** Columbus: The Ohio State University Copyright, 1975.

JAKUBOVICZ, R. **Desenvolvimento e linguagem.** In: \_\_\_\_\_. *Atraso de linguagem.* Rio de Janeiro: Revinter, 2002. p. 9-18.

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

JOHNSON, R.M. **Guia dos símbolos de comunicação pictórica. The Picture communication symbols guide (PCS)**. Tradução de MANTOVANI, G.; TONOLLI, J.C. Porto Alegre: Click – Recursos Tecnológicos para Educação, Comunicação e Facilitação, 1998.

KEYES, M.; OWENS-JOHNSON, L. Developing person-centered IEPs. **Intervention in School & Clinic**, v.38, p.145-152, 2003.

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

LIGHT, J. Interaction involving individuals using augmentative and alternative communication systems: state of art and future directions. **Augmentative and Alternative Communication**, 4, 1988, p. 66-82.

LIMA, C.S. **Eficácia de um programa de comunicação alternativa aplicado a grupos de escolares com deficiência intelectual**. 2009. 227f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

LIMONGI, S.C.O. **Instrumentos de avaliação na comunicação alternativa**. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M.J.; MACEDO, E.C. Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa. São Paulo: Memnin Edições Científicas, 2009. p.158-162.

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

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

MAGALHÃES, R.C.B.P. Currículo em educação especial: dimensões técnicas e políticas em discussão. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar. Marília: ABPEE, v.2., p.491-507, 2012.

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

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M.; ALMEIDA, M.A.; OMOTE, S. (Orgs.). Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina, Paraná: EDUEL, 2003. p. 11-25.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. Em **Anais do Seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos: a pesquisa qualitativa em debate**. (CD ROM) Bauru: SIPEQ, 2004.

MANZINI, E.J. **Avaliação educacional do aluno com necessidades especiais: enfocando o deficiente físico**. Boletim do COE. 2000. Marília, 5, 91-105.

MANZINI, E.J.; DELIBERATO, D.; DELAGRACIA, J.D.; PAULA, R. **Desenvolvimento de protocolos para avaliação de habilidades comunicativas de alunos não-falantes: aspectos metodológicos**. In: NUNES, L.R.O.P.; PELOSI, M.B.; GOMES, M.R. Um retrato da comunicação alternativa no Brasil – relatos de pesquisas e experiências. Vol. I. Rio de Janeiro: 4 Pontos Estúdio Gráfico e Papéis, 2007. p. 107-117.

- MARSHALL, J.; GOLDBART, J. Communication is everything I think: Parenting a child Who needs augmentative and alternative communication (AAC), **International Journal of language & communication disorders**, v.43, n.1, p.77-98, 2007.
- MAYER-JOHNSON, R. **The picture communication symbols – P.C.S.** Software Boardmaker. Porto Alegre: Click Tecnologia Assistiva, 2005.
- MCCORD, M.S.; SOTO, G. Perceptions of AAC: an ethnographic investigation of Mexican-american families. **Augmentative and Alternative Communication**, v.20, n.2, p.209-227, 2004.
- MENDES, E.G. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; HAYASHI, M.C.P.I. Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, p.92-122, 2008.
- NUNES, D.R.P. **Introdução.** In: MANZINI, E.J.; MARQUEZINE, M.C.; TANAKA, E.D.O.; FUJISAWA, D.S.; BUSTO, R.M. Linguagem e comunicação alternativa. Londrina: ABPEE, 2009. p. 1-8.
- NUNES, L.R.O.P.; WALTER, C.C.F.; DELGADO, S.M.M. **A comunicação alternativa na perspectiva das famílias, dos profissionais e dos próprios usuários.** In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar. Marília: ABPEE, 2012. p.399-419.
- NUNES, L.R.O.P. **Linguagem e comunicação alternativa: uma introdução.** In: NUNES, L.R.O.P. Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 3-13. (a)
- NUNES, L.R.O.P. **Modelos teóricos na comunicação alternativa e ampliada.** In: NUNES, L.R.O.P. Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p.17-47. (b)
- NUNES, L.R.O.P. et al. **Ampliando o uso da comunicação alternativa: procedimentos para expansão da narrativa.** In: GONÇALVES, M.J. et al. (Org.). Tecnologia em (re) habilitação cognitiva. São Paulo: Centro Universitário São Camilo, 2000, p. 275-282.
- NUNES, L.R.O.P.; SOBRINHO, F.P.N. **Acessibilidade.** In: BAPTISTA, C.R.; CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M. Educação especial – diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. P. 279.
- OBELAR, F. **A importância da mediação no contexto da escola inclusiva.** In: NUNES, L.R.O.P.; QUITERIO, P.L.; WALTER, C.C.F.; SCHIRMER, C.R.; BRAUN, P. (Org.). Comunicar é preciso – em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABPEE, p.71-80, 2011.
- OMOTE, S. Algumas tendências (ou modismos) recentes em educação especial e a revista brasileira de educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 9 (1), 25-38, 2003.
- PANHAN, H.M.S. **O adulto silenciado: questões de lugar na linguagem.** In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M.J.; MACEDO, E.C. Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa. São Paulo: Memnin Edições Científicas, 2009. p. 132-140.
- PALISANO, R.; ROSENBAUM, P.; WALTER, S.; RUSSELL, D.; WOOD, E.; GALUPPI, B. **Sistema de Classificação da Função Motora Grossa (GMFCS).** CanChild Centre for Childhood Disability Research, McMaster University. Dev Med Child Neurol 1997;39:214-223, 1997

PASSERINO, L.M. **Scalando: trajetórias de pesquisa na construção do sistema de comunicação alternativa para letramento de pessoas com autismo.** In: NUNES, L.R.O.P.; PELOSI, M.B.; WALTER, C.C.F. Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa. Marília: ABPEE, p.83-96, 2011.

PAULA, K.M.P. **Desenvolvendo a linguagem funcional em criança com deficiência múltipla através de sistemas de comunicação alternativa e do ensino naturalístico.** 1998. 163p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PAULA, K.M.P.; NUNES, L.R.O.P. **A comunicação alternativa no contexto do ensino naturalístico.** In: NUNES, L.R.O.P. Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p.93-109.

PELOSI, M.B. **Tecnologias em comunicação alternativa sob o enfoque da terapia ocupacional.** In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M.J.; MACEDO, E.C. Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa. São Paulo: Memnin Edições Científicas, 2009. p.163-173.

PIZA, M. H.M. **O uso dos métodos alternativos PECS-Adaptado e PCS para aumentar habilidades comunicativas em paralisia cerebral, não verbais.** 2002. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

POZZER, M.M.; ALENCAR, G.A.R. **Paralisia cerebral e comunicação alternativa: definindo conceitos.** In: MANZINI, E.J.; MARQUEZINE, M.C.; TANAKA, E.D.O.; FUJISAWA, D.S.; BUSTO, R.M. Linguagem e comunicação alternativa. Londrina: ABPEE, p.97-112, 2009.

RAVEN, J.C.; COURT, J.H; RAVEN, J. **Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales.** Section 2. Coloured Progressive Matrices. 1995 edition. Oxford: Oxford Psychologists Press.

REMLINGTON-GURNEY, J. Scaffolding conversations using augmentative and alternative communication (AAC). **Journal of Social Inclusion**, 4(1), 2013.

RESCOLRA, L. The language development survey: a screening tool for delayed language in toddlers. **Journal of Speech and Hearing Disorders**, 1989. P. 587-599.

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

SAMESHIMA, F. S.; DELIBERATO, D. **Habilidades comunicativas utilizadas por um grupo de alunos não-falantes durante atividade de jogo.** In: NUNES, L.R.O.P.; PELOSI, M.B.; GOMES, M.R. (Org.). Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: relatos de pesquisas e experiências. Rio de Janeiro: 4 Pontos Estúdio Gráfico e Papéis, 2007. v.1, p.118-122.

SAMESHIMA, F. S.; ZUTTIN, F.S.; RUIZ, A.P.V.; DELIBERATO, D. **Comunicação alternativa e suplementar no ensino fundamental: adaptações das atividades pedagógicas de um aluno com deficiência física.** In: MANZINI, E.J.; MARQUEZINE, M.C.; TANAKA, E.D.O.; FUJISAWA, D.S.; BUSTO, R.M. Linguagem e comunicação alternativa. Londrina: ABPEE, p.71-81, 2009.

SIGOLO, S.R.R.L.; OLIVEIRA, A.M.L.A. **Relação família-escola e o processo de inclusão escolar – subsídios para orientação familiar**. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; HAYASHI, M.C.P.I. Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, p.163-174, 2008.

SILVA, D.B.R.; PFEIFER, L.I.; FUNAYAMA, C.A. GMFCS – E & R © 2007 Versão Brasileira. GMFCS © 1997 CanChild Centre for Childhood Disability Research, McMaster University. PALISANO, R.; ROSENBAUM, P.; WALTER, S.; RUSSELL, D.; WOOD, E.; GALUPPI, B. **Developmental Medicine & Child Neurology**, 1997; 39: 214-223.

SILVA, A.N. **Estratégias de mediação em atividade de reconto de histórias com alunos com paralisia cerebral sem oralidade**. 2009. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

SILVA, A.P. **Enunciados comunicativos de uma jovem usuária de comunicação alternativa e seus parceiros de comunicação**. 2011. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

SMITH, M.M. **The medium or the message: a study of speaking children using communication boards**. In: TETZCHNER, S.V.; JENSEN, M.H. *Augmentative and alternative communication: European perspectives*. London: Whurr, 1996. p. 119-136.

SOTO, G.; HARTMANN, E.; WILKINS, D.P. Exploring the elements of narrative that emerge in the interactions between an 8-year-old child who uses an AAC device and her teacher. **Augmentative and alternative communication**, v.22, n.4, p.231-241, 2006.

TETZCHNER, S. V. **Becoming an aided speaker. Presented at the Third Biennial Conference on Augmentative and Alternative Communication**, Los Angeles, USA, October, 1988.

TETZCHNER, S.V. **Suporte ao desenvolvimento da comunicação suplementar e alternativa**. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M.J.; MACEDO, E.C. *Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa*. São Paulo: Memnín Edições Científicas, 2009. p.14-27.

TETZCHNER, S.V.; GROVE, N. **The development of alternative language forms**. In: \_\_\_\_\_. *Augmentative and alternative communication developmental issues*. Whurr Publishers Ltda.: October, 2005, p. 1-27.

TETZCHNER, S.V.; GROVE, N.; LONCKE, F.; BARNETT, S.; WOLL, B.; CLIBBENS, J. **Preliminaries to a comprehensive model of augmentative and alternative communication**. In: TETZCHNER, S.V.; JENSEN, M.H. *Augmentative and alternative communication: European perspectives*. London: Whurr/San Diego: Singular, p.1-18, 1996.

TETZCHNER, S.V.; MARTINSEN, H. **Words and strategies: communicating with young children who use aided language**. In: TETZCHNER, S.V.; JENSEN, M.H. (eds.). *Augmentative and alternative communication: european perspectives*. London: Whurr, 1996. P. 65-88.

VIEIRA, T.; DIAS, T. R. S. A entrevista na pesquisa: estudo da interação entrevistador-entrevistado. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 10 (2), 299-316, 1994.

WALTER, C.C.F. **Os efeitos da adaptação do PECS associado ao curriculum funcional em pessoas com autismo infantil**. 2000. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

WALTER, C.C.F. NUNES, L.R.O.P.; DELGADO, S.M.M. **Avaliação da linguagem receptiva de adolescentes usuárias de sistemas de comunicação alternativa**. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. (Org.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010, p.179-189.

WARREN, S.F.; ROGERS-WARREN, A.K. Current perspectives in language remediation. **Education and Treatment of Children**, v. 5, 1985, p. 133-153.

### Anexo I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais dos Parceiros de Comunicação

Prezados pais:

Seu (sua) filho (a) \_\_\_\_\_ está sendo convidado a participar da pesquisa **“Perfil dos Enunciados de Deficientes Intelectuais Não-verbais, Usuários de Sistemas Comunicativos, na Interação com Parceiros”**. Seu filho foi selecionado com base nos seguintes critérios: **a)** desenvolvimento normal de fala e linguagem; **b)** convívio na mesma sala de aula há no mínimo seis meses com o usuário de Sistema de Comunicação Alternativa; **c)** audição e visão sem déficits que prejudiquem a interação com o usuário de Comunicação Alternativa; **d)** apresentar Comunicação Oral; **e)** compreensão de fala considerada por seus professores como relativamente adequada para a idade.

A participação de seu filho na pesquisa não é obrigatória, sendo que o mesmo poderá ser retirado da pesquisa a qualquer momento, sem penalização. Dessa forma, sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Os objetivos desse estudo são: **1.** traçar o perfil dos enunciados comunicativos produzidos por crianças e jovens, com deficiência intelectual não verbais e usuários de Sistemas de Comunicação Alternativa; **2.** investigar qual o papel dos parceiros de comunicação (professor e colegas) quanto ao desenvolvimento das habilidades comunicativas de crianças e jovens com deficiência intelectual, não verbais e usuários de Sistemas de Comunicação.

A participação de seu filho na pesquisa consistirá em: **a)** participação em atividades diversas, como: conversações em situações naturais com os colegas usuários de Sistemas de Comunicação Alternativa. Os riscos relacionados à participação de seu filho na pesquisa poderiam estar relacionados a: ansiedade e constrangimentos por não conseguir se comunicar com o colega usuário de Sistema de Comunicação e a recusa em participar das sessões necessárias para a coleta de dados. Por outro lado, a participação de seu filho na pesquisa poderá trazer inúmeros benefícios, como oportunidade de: participar de tarefas diferentes, interagir com diferentes interlocutores, expressar suas habilidades em relação a comunicação com colegas usuários de Sistemas de Comunicação, além de participar de atividades lúdicas. Não haverá gastos financeiros para os participantes durante o estudo.

Todas as informações recebidas através desta pesquisa serão confidenciais e o sigilo sobre a participação de seu filho será assegurado. Dessa forma os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação uma vez que durante a pesquisa seu filho será identificado por um nome fictício.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa e a participação de seu filho você poderá, a qualquer momento entrar em contato com a pesquisadora Cândia Lima Moreschi, fone (17) 3482-1548 / 9150-5233.

---

Cândia Lima Moreschi

Rua Antônio de Godoy, 3232 – apto. 32 – São José do Rio Preto, SP

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu filho na pesquisa e concordo que ele participe. Eu li as informações contidas no projeto de pesquisa e quero que meu filho participe das entrevistas e das tarefas de comunicação. Como pai ou representante legal eu permito a participação do meu filho em atividades como: conversações em situações naturais com os colegas usuários de Sistemas de Comunicação Alternativa. Eu fui informado que a participação é voluntária, que não será remunerada ou envolverá qualquer outro privilégio para meu filho. Tenho igualmente ciência de que posso cancelar o consentimento para participação do meu filho a qualquer momento sem nenhuma consequência para sua educação presente ou futura, e de que todos os dados coletados serão anônimos e protegidos. Estou ciente de que não há gastos previstos. Também fui informado que uma vez encerrada a coleta de dados, a pesquisa não prevê coletas futuras, porém dou meu consentimento para que os pesquisadores possam entrar em contato comigo no futuro se necessitarem de dados de acompanhamento da pesquisa.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)

Auriflana, \_\_/\_\_/\_\_\_\_

---

Pai ou representante legal

**Anexo II - TERMO DE AUTORIZAÇÃO**  
(Representante Legal ou Coordenador da Instituição)

Venho por meio desta, solicitar a vossa senhoria, Coordenadora/Representante Legal da Instituição \_\_\_\_\_, a realização da coleta de dados da pesquisa intitulada **“Perfil dos Enunciados de Deficientes Intelectuais Não-verbais, Usuários de Sistemas Comunicativos, na Interação com Parceiros”**, em vossa Instituição e permitir a realização de filmagens, fotografias e aplicação de avaliação, em situações previamente combinadas com a pesquisadora e ceder as demais informações ou documentos que se fizerem necessários.

A participação da Instituição na pesquisa não é obrigatória, sendo que você poderá retirar a participação da Instituição na pesquisa a qualquer momento, sem penalização. Dessa forma, sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador. Os objetivos desse estudo são: **1.** traçar o perfil dos enunciados comunicativos produzidos por crianças e jovens, com deficiência intelectual não verbais e usuários de Sistemas de Comunicação Alternativa; **2.** investigar qual o papel dos parceiros de comunicação (professor e colegas) quanto ao desenvolvimento das habilidades comunicativas de crianças e jovens com deficiência intelectual, não verbais e usuários de Sistemas de Comunicação.

A participação da Instituição na pesquisa consistirá em: **a)** permitir a realização de entrevistas semi estruturadas (educadores e colegas da crianças usuárias de recursos de comunicação); **c)** permitir a realização das avaliações da capacidade comunicativa do usuário do seus pares (educador e colegas). A participação da Instituição na pesquisa contribuir para uma avaliação aprofundada da comunicação de usuários de sistemas de comunicação alternativa, gerando assim subsídios para futuras intervenções. Não haverá gastos financeiros para os participantes durante o estudo. Todas as informações recebidas através desta pesquisa serão confidenciais e o sigilo sobre a participação de todos os envolvidos será assegurado. Dessa forma os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação uma vez que durante a pesquisa, cada um dos participantes será identificado por um nome fictício.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa, é possível entrar em contato com a pesquisadora Cândice Lima Moreschi, fone (17) 3481-1548 / 9150-5233.

\_\_\_\_\_  
Cândice Lima Moreschi  
Rua Antônio de Godoy, 3232 – apto. 32 – São José do Rio Preto, SP

Declaro que entendi os objetivos e benefícios da participação desta Instituição na pesquisa e concordo que os dados sejam aqui coletados. Eu li as informações contidas no projeto de pesquisa e fui informada que a participação é voluntária, que não será remunerada ou envolverá qualquer outro privilégio para mim ou para a Instituição a qual represento. Tenho igualmente ciência de que posso cancelar o consentimento para a realização da pesquisa nesta Instituição a qualquer momento sem nenhuma consequência presente ou futura, e de que todos os dados coletados serão anônimos e protegidos. Estou ciente de que não há gastos previstos. Também fui informada que uma vez encerrada a coleta de dados, a pesquisa não prevê coletas futuras, porém dou meu consentimento para que os pesquisadores possam entrar em contato comigo no futuro se necessitarem de dados de acompanhamento da pesquisa.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)

Guapiaçu, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

\_\_\_\_\_  
**Coordenadora ou Representante Legal da instituição**

### Anexo III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Educadores

Prezados Educador:

Venho por meio desta convidá-lo a participar da pesquisa “**Perfil dos Enunciados de Deficientes Intelectuais Não-verbais, Usuários de Sistemas Comunicativos, na Interação com Parceiros**”. Você foi selecionado com base nos seguintes critérios: **a)** relação Educador-usuário de Sistema de Comunicação ocorrer há pelo menos 6 meses; **b)** educador utilizar o Sistema de Comunicação para interagir com o usuário do Sistema durante as atividades propostas em sala de aula.

A sua participação na pesquisa não é obrigatória, sendo que você poderá sair da pesquisa a qualquer momento, sem penalização. Dessa forma, sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Os objetivos desse estudo são: **1.** traçar o perfil dos enunciados comunicativos produzidos por crianças e jovens, com deficiência intelectual não verbais e usuários de Sistemas de Comunicação Alternativa; **2.** investigar qual o papel dos parceiros de comunicação (professor e colegas) quanto ao desenvolvimento das habilidades comunicativas de crianças e jovens com deficiência intelectual, não verbais e usuários de Sistemas de Comunicação.

A sua participação na pesquisa consistirá em: **a)** participação em entrevistas semi estruturadas; **c)** participação em atividades diversas, como: conversações em situações naturais com os usuários de Sistemas de Comunicação. Os riscos relacionados à sua participação na pesquisa poderiam estar relacionados a: constrangimentos por não poder se comunicar, a ansiedade ao responder às entrevistas e a recusa em participar das sessões necessárias para a coleta de dados. Por outro lado, a sua participação na pesquisa poderá trazer inúmeros benefícios, como oportunidade de: participar de tarefas diferentes, interagir com diferentes interlocutores, contribuir para uma avaliação aprofundada da comunicação de usuários de sistemas de comunicação alternativa, gerando assim subsídios para futuras intervenções. Não haverá gastos financeiros para os participantes durante o estudo.

Todas as informações recebidas através desta pesquisa serão confidenciais e o sigilo sobre a sua participação será assegurado. Dessa forma os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação uma vez que durante a pesquisa você será identificado por um nome fictício.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa e a participação de seu filho você poderá, a qualquer momento entrar em contato com a pesquisadora Cândia Lima Moreschi, fone (17) 3481-1548 / 9150-5233.

---

Cândia Lima Moreschi

Rua Antônio de Godoy, 3232 – apto. 32 – São José do Rio Preto, SP

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo que ele participe. Eu li as informações contidas no projeto de pesquisa e quero participar das entrevistas e das tarefas de comunicação. Eu fui informado que a participação é voluntária, que não será remunerada ou envolverá qualquer outro privilégio para mim. Tenho igualmente ciência de que posso cancelar o consentimento para minha participação a qualquer momento sem nenhuma consequência presente ou futura, e de que todos os dados coletados serão anônimos e protegidos. Estou ciente de que não há gastos previstos. Também fui informado que uma vez encerrada a coleta de dados, a pesquisa não prevê coletas futuras, porém dou meu consentimento para que os pesquisadores possam entrar em contato comigo no futuro se necessitarem de dados de acompanhamento da pesquisa.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)

Guapiaçu, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_

---

Assinatura do Educado