



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de educação e humanidades

Faculdade de Educação

Sônia Maria Moreira Delgado


**Avaliação das habilidades de compreensão e expressão
em criança com paralisia cerebral através do uso da comunicação
alternativa: contribuições para uma Investigação Transcultural**

Rio de Janeiro

2010

Sônia Maria Moreira Delgado

**Avaliação das habilidades de compreensão e expressão em criança com
paralisia cerebral através do uso da comunicação alternativa: contribuições
para uma Investigação Transcultural**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes

Rio de Janeiro
2010

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

D352 Delgado, Sônia Maria Moreira.
Avaliação das habilidades de compreensão e expressão em criança com paralisia cerebral através do uso da comunicação alternativa : contribuições para uma investigação transcultural / Sônia Maria Moreira Delgado. - 2010.
243 f.

Orientadora: Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação especial – Teses. 2. Linguagem – Teses. 3. Comunicação e educação – Teses. 4. Paralisia cerebral nas crianças – Teses. I. Nunes, Leila Regina d'Oliveira de Paula. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

dc

CDU 376.4

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Sônia Maria Moreira Delgado

**Avaliação das habilidades de compreensão e expressão em criança com
paralisia cerebral através do uso da comunicação alternativa: contribuições
para uma Investigação Transcultural**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em: 27 de agosto de 2010.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter
Faculdade de Educação da UERJ

Profa. Dr^a. Miryam Bonadiu Pelosi
Faculdade de Medicina da UFRJ

Rio de Janeiro
2010

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus que sempre orienta meus caminhos, tornando possível e real os meus sonhos e projetos pessoais e profissionais.

Aos meus pais que foram e são meus grandes mestres, sempre acreditando e me apoiando nos momentos difíceis ao longo deste trabalho.

Aos meus irmãos, sobrinhos e cunhados que me incentivaram na realização deste trabalho.

À Tereza, meu sujeito de pesquisa, que me proporcionou um grande aprendizado, demonstrando grande capacidade de interação e comunicação.

AGRADECIMENTOS

À professora Leila Nunes, por suas valiosas orientações e constante apoio, o meu muito obrigada.

À Cátia Walter, pelo apoio e incentivo, o meu muito obrigada.

A toda minha família pela compreensão e apoio dedicados durante todo este período, o meu muito obrigada.

Às queridas bolsistas da graduação Silvia Simeão e Fernanda Obelar, por me acompanharem no percurso de todo o trabalho, auxiliando nas transcrições, gravações e filmagens, o meu muito obrigada.

Às bolsistas Carla Pompeo e Ana Clara, pelo auxílio nas gravações e filmagens, o meu muito obrigada.

À Presidência e aos colegas da Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação, o meu muito obrigada.

À Diretoria da Unidade Sarah/Rio e aos meus colegas de trabalho, o meu muito obrigada.

Aos bibliotecários da unidade Sarah/Rio, o meu muito obrigada.

Aos colegas do setor de Informática da Unidade Sarah/ Rio pelo permanente auxílio e apoio, o meu muito obrigada.

Às amigas muito especiais e sempre presentes nesta trajetória, Juliana Pereira Caetano, Márcia Vieira Garritano, Márcia de Abreu Fernandes e Elisa Leonel Rezende, os meus sinceros agradecimentos.

À amiga Patrícia Lorena, que conheci no período da minha pós-graduação, hoje, mestra em Educação Especial, o meu agradecimento especial, pelo apoio e pelas palavras de força e incentivo sempre presentes.

Aos colegas Carolina Rizotto Schirmer, Waldir Toledo, Alzira Brando, Cláudia Alexandra, meus agradecimentos por tudo que compartilhamos neste período.

À Tereza, pela disposição e paciência para a realização deste trabalho, e com quem muito aprendi, o meu sincero obrigada. Aos familiares de Tereza, em especial aos seus pais, pelo empenho e dedicação na realização deste trabalho, o meu muito obrigada.

À amiga Simone Cristina Sanches, pelo apoio e auxílio, o meu muito obrigada.

Ao meu colega e amigo Marcelo Anzanello, estatístico, pelo auxílio na análise dos dados, o meu muito obrigada.

À minha prima e amiga Elisa, pelo constante apoio e contribuições, o meu muito obrigada.

Ao primo Abelardo, pelo auxílio e apoio, o meu muito obrigada.

À minha grande e melhor amiga, irmã de todas as horas, Kátia Soares Pinto, o meu para sempre obrigada.

RESUMO

DELGADO, Sonia Maria Moreira. **Avaliação das habilidades de compreensão e expressão em criança com paralisia cerebral através do uso da comunicação alternativa**: contribuições para uma Investigação Transcultural. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

A linguagem e a comunicação são certamente as aquisições mais notáveis e significativas no processo de evolução humana. A fala é apenas uma das formas da linguagem, embora seja a mais empregada pelo ser humano. Cerca de uma em cada duzentas pessoas é incapaz de comunicar-se através da fala devido a problemas neurológicos, físicos, emocionais e cognitivos, como é o caso das pessoas com paralisia cerebral, autismo, deficiência intelectual e alterações cognitivas. Nestes casos, pode ser necessário o uso da comunicação alternativa. A Comunicação Alternativa é definida como qualquer forma de comunicação diferente da fala, como o uso gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos, linguagem alfabética, voz digitalizada ou sintetizada dentre outros, e é utilizada em contextos de comunicação face a face. O objetivo do presente trabalho é descrever e analisar os padrões comunicativos de duas crianças de doze anos de idade, Tereza, com paralisia cerebral não oralizada que faz uso de sistema alternativo de comunicação, e Alicia, com desenvolvimento normal e que faz uso da fala (sujeito controle). Este estudo faz parte de um projeto transcultural cujo objetivo é descrever como ocorre a compreensão e a expressão de determinados tipos de enunciados gráficos em crianças e jovens de diferentes idades e em diferentes países que utilizam sistemas alternativos de comunicação, e como estes enunciados são compreendidos por seus parceiros - pais, professores e pares. O sistema de comunicação utilizado pela criança com paralisia cerebral consistia de fotografias e do sistema PCS (*Picture Communication System*), no formato de um livro de comunicação. Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: entrevistas semi-estruturadas com os pais e professora de Tereza, Tereza e Alicia; avaliação do sistema de comunicação e da educação da criança realizada pelos pais e pela professora de Tereza; instrumentos normatizados de avaliação da inteligência, da linguagem receptiva, aplicados em ambas as participantes; instrumento aplicado em Tereza para avaliar suas habilidades motoras; tarefas comunicativas aplicadas às duas meninas (provas de compreensão e produção). Os dados revelaram maior competência e conhecimento da mãe quanto ao uso do sistema de comunicação alternativa, bem como no favorecimento do desenvolvimento da linguagem alternativa da criança especial. O envolvimento da professora quanto ao emprego da comunicação alternativa por Tereza em sala de aula foi limitado. Os dados também ressaltaram dificuldades na linguagem compreensiva e expressiva de Tereza que pareceram estar relacionadas à falta de vivência, ao reduzido uso da linguagem alternativa por parte dos interlocutores da criança, bem como à diferença entre as organizações sintáticas da linguagem gráfica e da linguagem oral. Os resultados revelaram portanto a dificuldade de Tereza nas tarefas comunicativas, mas também apontaram para a necessidade de um treinamento mais sistemático no uso desses sistemas direcionados a esses jovens especiais e seus interlocutores.

Palavras-chave: Linguagem. Comunicação alternativa. Paralisia cerebral.

ABSTRACT

Language and communication are certainly the most remarkable and significant acquisitions in the process of human evolution. Speech is just one of the forms of language, although it is the most used by humans. About one in every two hundred people is unable to communicate through speech due to neurological, physical, emotional and cognitive problems as it is the case of people with cerebral palsy, autism, mental retardation and cognitive disorders. In such cases it may be necessary to use alternative communication. Alternative Communication is defined as any form of communication other than speech and used in contexts of face to face communication involving the use of hand gestures, facial and body expressions, graphic symbols, alphabetical language, synthesized or digitized voice among others. The objective of the present work is to describe and analyze the communicative patterns of two children with twelve years of age, Tereza with cerebral palsy without oral communication capacity who makes use of the alternative system of communication and Alicia, with normal development and who makes use of speech (subject control). This study is part of a project resulting from a cross-cultural study project, whose aim is to describe how the understanding and expression of certain types of graphical statements occurs in children and young people in different age groups and different countries, and how these statements are understood by their partners - parents, teachers and peers. The communication system used by child with cerebral palsy consisted of photographs and the *PCS system (Picture Communication System)* in the format of a book for communication. In order to collect data the following instruments were used: semi-structured interviews with the parents and Tereza's teacher, Tereza and Alicia; assessment of the communication and education system accomplished by parents and by Tereza's teacher; standardized assessment of intelligence rating and of language receptiveness applied to both children; motor skills evaluation tests applied to Tereza, communicative tasks applied to both children (comprehension and production tasks). The assessed data showed greater skill and knowledge of the Tereza's mother in the use of the alternative communication system, as well as in fostering the development of alternative language for the special child. Tereza's teacher involvement related to the use of alternative communication in the classroom was very limited. The collected data also presented difficulties in comprehensive and expressive language by Tereza which seems to be related to lack of experience and thus poor and seldom use of alternative language by the peers of the child, as well as the difference between the organizational syntax of graphical and oral language. The results showed, therefore, the difficulties presented by Tereza on the communicative tasks, but also showed the need of systematic training on the use of alternative communication systems directed at these special young people and their peers.

Keywords: Language. Alternative communication. Cerebral palsy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 -	Instrumentos, objetivos e locais onde foram aplicados	45
Quadro 1 -	Resultados: Teste Raven e TVIP	56
Quadro 2 -	Entrevista- Dados Pessoais	57
Quadro 3 -	Análise dos principais dados coletados nas Escalas de Avaliação	78
Quadro 4 -	Dados sobre duração das Provas de Compreensão de Tereza	91
Quadro 5 -	Dados sobre duração das Provas de Compreensão de Alicia	91
Tabela 2 -	Tarefa de Produção 1	97
Tabela 3 -	Classificação das Provas de Compreensão e Provas de Produção segundo Tereza	178
Tabela 4 -	Classificação das tarefas que Tereza mais gostou e menos Gostou	179

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Exemplos de pranchas de comunicação da participante Tereza	54
Figura 2 -	<i>Checklist 1 e Checklist 2</i>	72
Figura 3 -	<i>Checklist 3</i>	75
Figura 4 -	<i>Checklist 4</i>	77
Figura 5 -	Desempenho de Tereza nas Provas de Compreensão	83
Figura 6 -	Exemplo de uma das tarefas da Prova de Compreensão 5 ...	88
Figura 7 -	História- Prova de Compreensão 6	90
Figura 8 -	Exemplos de tarefas da Prova de Produção 1	98
Figura 9 -	Exemplo de tarefa da Prova de Produção 2- realizada com Tereza e sua mãe	101
Figura 10 -	Exemplo de tarefa da Prova de Produção 2- realizada com Tereza e sua professora	104
Figura 11 -	Exemplo de tarefa da Prova de Produção 2- realizada com Tereza e seu primo	106
Figura 12 -	Exemplo de tarefa da Prova de Produção 3- realizada com Tereza e sua mãe	110
Figura 13 -	Exemplo de tarefa da Prova de Produção 3- realizada com Tereza e sua professora	115
Figura 14 -	Exemplo de tarefa da Prova de Produção 3- realizada com Tereza e seu primo	119
Figura 15 -	Tarefa de treinamento da Prova de Produção 5	135
Figura 16 -	Tarefa 1 da Prova de Produção 5	136
Figura 17 -	Tarefa 2 da Prova de Produção 5	137

Figura 18 - Tarefa 3 da Prova de Produção 5	138
Figura 19 - Tarefa 6 da Prova de Produção 5	140
Figura 20 - Tarefa 7 da Prova de Produção 5	140
Figura 21 - Tarefa 8 da Prova de Produção 5	141
Figura 22 - Tarefa 9 da Prova de Produção 5	142
Figura 23 - Tarefa 11 da Prova de Produção 5	144
Figura 24 - Tarefa 12 da Prova de Produção 5	144
Figura 25 - Treinamento da Prova de Produção 6	148
Figura 26 - Tarefa 1-2 da Prova de Produção 6	150
Figura 27 - Tarefa 3-4 da Prova de Produção 6	152
Figura 28 - Tarefa 5-6 da Prova de Produção 6	154
Figura 29 - Tarefa 7-8 da Prova de Produção 6	156

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
1.1	O processo de desenvolvimento e aquisição da linguagem	20
1.2	Estudos nacionais e internacionais	24
2	PARALISIA CEREBRAL	34
2.1	Definição	34
2.2	Classificação da Paralisia Cerebral	35
2.2.1	<u>Topografia (ou distribuição)</u>	35
2.2.2	<u>Envolvimento Motor</u>	35
2.2.3	<u>Grau de envolvimento motor</u>	36
2.3	Etiologia	37
2.3.1	<u>Fatores pré-natais</u>	37
2.3.2	<u>Fatores perinatais</u>	38
2.3.3	<u>Fatores pós-natais</u>	38
2.4	Distúrbios Associados	39
3	OBJETIVOS E MÉTODO DO ESTUDO	41
3.1	Objetivos Específicos	41
3.2	Considerações Éticas	42
3.3	Participantes	42
3.4	Procedimentos Gerais do Estudo	42
3.5	Local e Instrumentos	44
3.5.1	<u>Local</u>	44

3.5.2	<u>Instrumentos</u>	45
4	ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS	55
4.1	Entrevistas	57
4.2	Checklists	72
4.3	Escalas de Avaliação	78
4.4	Gross Motor Functional Classification System – GMFCS	80
4.5	Manual Ability Classification System – MACS	81
4.6	Provas de Compreensão	81
4.7	Provas de Produção	92
4.8	Entrevistas Finais	170
5	DISCUSSÃO FINAL	181
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
	REFERÊNCIAS	191
	ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	197
	ANEXO B - Roteiro das Entrevistas	198
	ANEXO C - Checklists	220
	ANEXO D - Escalas de avaliação	227
	ANEXO E - Escala Gross Motor Functional Classification Sytem-GMFCS	235
	ANEXO F - Escala Manual Ability Classification System – MACS	236
	ANEXO G - Entrevistas finais	237
	ANEXO H - Exemplos de provas de compreensão	240
	ANEXO I - Exemplos de provas de produção	242

INTRODUÇÃO

A terapia ocupacional, minha área de formação em muito contribuiu para a realização deste trabalho. A Terapia Ocupacional é um campo de conhecimento e de intervenção em saúde, educação e na esfera social, que reúne tecnologias orientadas para a emancipação e autonomia das pessoas que, por razões ligadas a problemática específica, físicas, sensoriais, mentais, psicológicas e/ ou sociais, apresentam temporariamente ou definitivamente, dificuldade na inserção e participação na vida social. (SOARES, 2007, p. 4). Diante deste conceito fica clara a importância dessa interface saúde-educação e de um trabalho interdisciplinar em que profissionais da saúde e educadores possam contribuir com seus conhecimentos em prol das pessoas que necessitam de recursos e adaptações nos diversos contextos da vida: familiar, escolar, ambiente de trabalho e na comunidade.

Me graduei em 1990, na Universidade Federal de Minas Gerais, e nestes vinte anos me dediquei à assistência de pessoas com necessidades especiais. Desde que concluí a graduação, minha experiência e atuação principal tem sido na área infantil; inicialmente em clínicas e consultórios particulares prestando assistência à crianças com transtornos do neurodesenvolvimento, com déficits motores, intelectuais, sensoriais e de aprendizagem. Posteriormente, em 1994, ingressei na Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação e atualmente, estou locada na Unidade Sarah/Rio, no setor de Reabilitação Infantil. Nessa instituição, meu trabalho consiste no atendimento a crianças com diagnóstico de paralisia cerebral em sua grande maioria, além de doenças medulares, doenças neuromusculares, doenças degenerativas, traumatismos crânio encefálicos, dentre outras.

Durante todo este período muitas questões despertaram meu interesse, particularmente aquelas relacionadas à comunicação de crianças que por razões neurológicas eram impossibilitadas de se expressar através da fala. Reflexões referentes ao modo em como essas crianças se percebiam e se relacionavam com o mundo à sua volta e quais eram os seus desejos, anseios e necessidades, eram indagações sempre presentes na minha atuação profissional. Motivada por essas questões, em 2008 ingressei no programa de pós graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro já com o objetivo de desenvolver um estudo na área de Educação Especial, e particularmente na área de comunicação alternativa e educação inclusiva.

Seguindo esta linha de pesquisa e este objetivo, essa dissertação tem como propósito descrever e analisar os padrões comunicativos de duas crianças com doze anos de idade (uma com paralisia cerebral e outra com desenvolvimento normal), bem como os processos interativos das mesmas com os seus parceiros de comunicação, contribuindo com um estudo multicêntrico, intitulado: “Desenvolvimento da Linguagem e da Comunicação Assistida em Crianças e Jovens especiais: Uma Investigação Transcultural”, que será descrito ainda nesta parte introdutória .

Algumas considerações sobre a linguagem e a comunicação alternativa serão apresentadas a seguir, bem como no decorrer do primeiro capítulo.

A linguagem representa o mais importante processo no desenvolvimento humano (NUNES, 2004). Ela pode ser definida como um complexo e dinâmico sistema de símbolos convencionais utilizado de vários modos para constituir o pensamento e a comunicação (American Speech and Hearing Association- ASHA, 1983).

Por constituir objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento e por apresentar fatores que interferem em seu processo, a linguagem, como habilidade humana, incita controvérsias e questionamentos. Alguns teóricos consideram os fatores sociais e cognitivos como pré-requisitos nesse processo, enquanto outros priorizam as questões envolvidas na própria construção da linguagem. Deve-se considerar portanto, que há uma interdependência dos aspectos sociais, cognitivos e linguísticos no desenvolvimento da comunicação do ser humano. Miilher e Fernandes (2006) pontuam que essa interrelação é válida para o desenvolvimento humano normal, mas também para outras patologias e/ou alterações neurológicas que se manifestam na infância.

Mansur e Radanovic (2004) afirmam que teorias atuais favorecem o ponto de vista de que a linguagem é um processo inato baseado na expressão genética de determinadas características do sistema nervoso central humano e subordinada a fatores biológicos comuns a toda espécie humana.

No entanto, em fases precoces do desenvolvimento da criança, o potencial biológico sofre diferenciação e molda-se de acordo com o ambiente cultural ao qual o indivíduo pertence. O desenvolvimento da linguagem resulta portanto, de uma combinação entre fatores biológicos, psicossociais, culturais, cognitivos e ambientais.

Vários pesquisadores e profissionais da saúde e educação se interessam por abordagens teóricas referentes aos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem e se dedicam a estudos que buscam compreender melhor as diferentes formas de pensamento, comunicação e linguagem.

Sabe-se que é extremamente relevante conhecer o desenvolvimento da linguagem, porém fundamental é destacar o fato de o propósito maior da linguagem ser a comunicação. A fala é apenas uma das expressões utilizadas para se comunicar e a mais frequentemente usada pelo homem, porém não é a única. Mansur e Radanovic (2004) ressaltam que o uso efetivo da linguagem requer um largo entendimento da interação humana incluindo não somente a oralidade, mas também fatores associados tais como pistas não verbais, gestos, dentre outros.

É importante mencionar que as pessoas que não apresentam a linguagem oral, podem ter “voz” utilizando-se de outros recursos; podem significar o que estão enxergando e/ou ouvindo, de outras formas. Os recursos alternativos de comunicação são extremamente importantes para todas as crianças, jovens e adultos que não conseguem se expressar por meio da fala.

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

Pensando nas habilidades comunicativas, essas abordagens procuram destacar não somente o indivíduo, mas também o meio social o qual deveria proporcionar condições e recursos a esses indivíduos não oralizados, possibilitando a comunicação dos mesmos. As áreas que estudam estes recursos e sua aplicabilidade são denominadas Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) e Tecnologia Assistiva (TA).

No Brasil, o emprego da CAA foi iniciado na década de 1970, em instituições de reabilitação de portadores de deficiência física, especialmente, de paralisia cerebral, segundo descrevem Paula e Enumo (2007). Já, em centros universitários brasileiros, a CAA passou a constituir objeto de pesquisa a partir da década de 90.

Define-se CAA como qualquer forma de comunicação diferente da fala e usada por um indivíduo em contextos de comunicação frente a frente (VON

TETZCHNER, 1997). A CAA envolve a utilização de gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos (bidimensionais, como fotografias, gravuras, desenhos e a linguagem alfabética; e tridimensionais, como objetos reais e miniaturas), voz digitalizada ou sintetizada, dentre outros meios para efetuar a comunicação face a face de indivíduos incapazes de utilizar a linguagem oral (VON TETZCHNER, 1997; GLENNEN, 1977; REICHLE, HALLE E DRASGOW, 1998, apud NUNES, 2004).

A CAA é definida pela Asha (1989) e Beukelman (1994, apud LAMONICA; CALDANA, 2007), como área da prática clínica, comprovada cientificamente, que se propõe a compensar temporária ou permanentemente um déficit de linguagem, este ocasionado por incapacidade ou deficiência do indivíduo. Assim, a CAA se propõe a complementar a comunicação já existente do indivíduo, a fim de que este desenvolva e atinja seu potencial máximo de comunicação.

Nos casos em que o indivíduo possui comunicação insuficiente através da fala e/ou escrita, seu processo comunicativo é visto como aumentativo, suplementar ou ampliado; e, quando o indivíduo não apresenta outra forma de comunicação, esta é considerada alternativa. (GLENNEN, 1997 apud NUNES, 2004).

A CAA não constitui um processo natural, pois envolve o emprego de procedimentos estratégicos e técnicos como a utilização de símbolos que devem ser formulados e adaptados às necessidades de seu usuário, de acordo com Lamonica e Caldana (2007). O objetivo maior da comunicação alternativa é proporcionar autonomia na interação com o outro, permitindo que o indivíduo elabore mensagens dirigidas ao seu interlocutor e que essas possam ser compreendidas pelo mesmo, o que resulta em diálogo, construção de novas ideias e formas de pensamento.

Para Nunes (2007), um Sistema de Comunicação Aumentativa e/ou Alternativa (SCAA) pode ser dividido em recursos de baixa tecnologia (cartões, pranchas, pastas e outros) e de alta tecnologia (pranchas vocálicas, sistemas computadorizados com síntese de voz e outros).

Denominam-se SCAA os recursos¹, as estratégias² e as técnicas³ que apoiam modos de comunicação existentes (fala reduzida e pouco inteligível) ou os que

¹ São exemplos de recursos, as pranchas de comunicação, os cartões com fotos ou símbolos gráficos, os objetos concretos que serão apontados para referir uma mensagem a ser comunicada, etc.

² Uma estratégia de comunicação pode ser a sinalização do “sim” e do “não” através dos gestos ou expressões faciais e a postura do parceiro de comunicação, que deverá fazer perguntas objetivas que valorizem estas respostas.

substituem a fala (SCHIRMER; BERSCH, 2007). O usuário de CAA construirá a mensagem que deseja expressar por meio de recursos externos a ele apresentados, tais como pranchas com símbolos, objetos, miniaturas, além de gestos, vocalizações e demais expressões particulares. Conforme argumentam Schirmer e Bersch (2007), a comunicação, quando é desenvolvida em ambiente favorável, variado e agradável, e a partir de recursos, estratégias e técnicas adequadas, ocorre o tempo todo.

A TA é uma expressão utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiências e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão social, de acordo com Bersch (2007). É uma área dedicada a auxiliar o indivíduo com deficiência a selecionar, adquirir e/ou fazer uso de recursos que promovam a comunicação, a educação, a mobilidade e o controle do meio ambiente (Browning (2004). A CAA é apenas uma das áreas de conhecimento da TA.

Cook e Hussey (1995) identificam a TA como uma ampla gama de auxílios, serviços, estratégias e práticas que são concebidas e aplicadas para melhorar os problemas dos indivíduos com deficiências. Por deficiência, os autores supracitados definem e defendem o seguinte pressuposto:

[...] a deficiência ocorre quando um déficit acarreta em uma inabilidade “para realizar uma atividade da maneira ou dentro de parâmetros considerados normais para um ser humano” (por exemplo, dificuldades na comunicação, para ouvir, para movimentar ou manipular objetos). (COOK; HUSSEY, 2002, p.4)

A TA é portanto uma área de conhecimento que envolve várias áreas tais como: mobilidade alternativa (andadores, bengalas, cadeira de rodas), adequação postural (por ex.: carteiras nas escolas), acesso ao computador e suas adaptações (mouse adaptado, teclados alternativos, softwares especiais), acessibilidade e adaptação de ambientes (rampas, acesso a banheiros), adaptações para a realização das atividades de vida diária, adaptações de equipamentos para lazer e recreação, adaptação de atividades escolares (engrossadores de lápis, plano inclinado, letras emborrachadas), comunicação alternativa e ampliada e outros (PELOSI, 2008). Considerando-se essas diversas áreas e ações, muitos

³ Uma técnica de comunicação pode ser apontar diretamente um símbolo (seleção direta), que está em uma prancha de comunicação, para assim expressar a mensagem que ele representa. Outra técnica seria a de observar o parceiro de comunicação que aponta os símbolos da prancha, um após o outro, e o usuário de CAA sinaliza com um gesto ou som, quando o símbolo que deseja expressar for selecionado pelo parceiro (técnica de varredura).

profissionais podem estar envolvidos no trabalho da TA, como educadores, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos, enfermeiras, assistentes sociais e engenheiros.

Crianças e jovens que não são capazes de utilizar a linguagem oral em função de danos neurológicos congênitos ou adquiridos, emocionais ou comportamentais podem e devem fazer uso de sistemas alternativos de comunicação em casa, na escola e na comunidade que vivem. Porém, esses recursos ainda são pouco utilizados e aplicados no Brasil. Além disso, a forma como ocorrem as interações comunicativas em grupos de crianças com essas limitações ainda não foi analisada e estudada com profundidade. Por essas razões estudos que qualifiquem e quantifiquem melhor as habilidades comunicativas e as interações sociais dessa população são necessários.

O presente estudo tem por objetivo descrever e analisar os padrões comunicativos de duas crianças com doze anos de idade (uma com paralisia cerebral e outra com desenvolvimento normal- sujeito controle) e os processos interativos das mesmas com os seus parceiros de comunicação buscando contribuir para a inclusão social e escolar da criança com necessidades especiais, bem como analisar o desempenho das mesmas em provas de compreensão e produção utilizando-se de sistemas gráficos. A criança com paralisia cerebral se comunica através de pranchas de comunicação e a criança com desenvolvimento normal através da linguagem oral. A dissertação se propõe a contribuir com um projeto transcultural, intitulado: “Desenvolvimento da linguagem e comunicação assistida em crianças e jovens especiais: Uma investigação transcultural”. O projeto tem por objetivo descrever como ocorre a compreensão e expressão de determinados tipos de enunciados gráficos em crianças e jovens de diferentes idades e diferentes países que utilizam sistemas alternativos de comunicação e como esses enunciados são compreendidos por seus parceiros- pais, professores e pares.

O projeto transcultural representa uma parceria entre universidades e instituições do Brasil e de outros países. No Brasil, as universidades envolvidas são: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Os outros países envolvidos são: Suécia, Espanha, Portugal, EUA, Alemanha, Inglaterra, Holanda, Finlândia, Irlanda, Dinamarca, Noruega, Canadá, Taiwan e Austrália e Nova Zelândia .

O coordenador geral do projeto é o Dr. Stephen von Tetzchner, da Universidade de Oslo, Noruega, e os objetivos específicos do projeto são:

- a) Traçar o perfil dos enunciados comunicativos trazidos por crianças e jovens com idades entre 5-15 anos de 16 países, por meio de sistemas de comunicação alternativa, compreendendo uma larga escala de tópicos, produzidos numa variedade de situações com diferentes propósitos.
- b) Investigar a sistemática da maneira de como as crianças e jovens interpretam os enunciados produzidos por outros, utilizando os sistemas gráficos.
- c) Promover uma avaliação normatizada para crianças e jovens deste grupo e implicitamente (ou explicitamente) fornecer normas na utilização da comunicação assistida para usuários de comunicação alternativa em uma expressiva variedade de tarefas. (VON TETZCHNER et al, 2005).

Esta parte introdutória da dissertação limita-se a apresentar questões, definições e características gerais a respeito da linguagem na concepção de alguns autores. Além disso, delimita alguns termos como, comunicação alternativa e ampliada, sistemas alternativos de comunicação, tecnologia assistiva, bem como os objetivos da dissertação em questão e uma breve descrição do estudo transcultural e seus objetivos.

A dissertação divide-se em cinco etapas. No primeiro capítulo, discursar-se-á um pouco mais sobre a linguagem e seu processo de aquisição e desenvolvimento, sob uma perspectiva histórico-social, respaldando-se em alguns estudos relacionados à área.

Apresentar-se-ão as definições, as características e a classificação da paralisia cerebral, no segundo capítulo.

No terceiro capítulo, analisar-se-á a metodologia da presente pesquisa, levantar-se-ão os objetivos específicos do trabalho, as considerações éticas, e serão apresentados os participantes, local e os instrumentos utilizados na pesquisa.

A análise dos dados e a indicação dos resultados desta pesquisa configurarão o quarto capítulo.

O quinto capítulo limitar-se-á a discussão final e às considerações finais.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 O processo de desenvolvimento e aquisição da linguagem

A linguagem é essencial ao processo do desenvolvimento humano. A área da linguagem e os seus desvios despertam interesse de vários profissionais da saúde e educação. Com efeito, durante as duas últimas décadas, aumentou consideravelmente a atenção dispensada ao campo dos desvios da linguagem por esses profissionais e a aplicação de princípios linguísticos às pesquisas sobre patologia da fala e da linguagem cresceu significativamente, como atentam Lamprecht, Yavas, Hernandorena (1992).

O desenvolvimento da linguagem perpassa por aspectos biológicos, sociais, culturais e cognitivos e possui marcos na ontogênese e filogênese. A integração e correlação desses aspectos auxiliam a construção do conhecimento, do pensamento e da inteligência. Vygotsky em uma de suas contribuições mais interessantes e importantes para a Psicologia pontua que o pensamento humano deve ser compreendido em suas circunstâncias sociais e históricas concretas (MOLL; GREENBERG, 2002). Vale mencionar o fato de Vygotsky não negar o desenvolvimento biológico, advertindo que este sim se forma e se concretiza por meio do desenvolvimento social e histórico. Em uma cultura específica, o desenvolvimento dito social e histórico pode ser caracterizado como desenvolvimento de tradições pela atividade humana, segundo Hedegaard (2002).

Reflexões acerca da construção da linguagem oral, que tem seu início na linguagem pré-verbal poderão subsidiar a compreensão dos aspectos lingüísticos. Algumas considerações referentes à evolução da linguagem portanto, serão discutidas neste capítulo.

A linguagem costuma ser invocada como uma das razões da singularidade da cognição humana sob o ponto de vista filogenético (TOMASELLO, 2003). Conforme perspectiva exposta por este autor “[...] ninguém questiona o fato de que adquirir e usar uma língua natural contribui com a natureza da cognição humana e até a transforma [...]” (p. 131), porém é importante considerar que a linguagem não surgiu do nada.

A linguagem natural é uma instituição social simbolicamente incorporada que surgiu historicamente imersa a atividades sócio-comunicativas pré-existentes. Para que as crianças aprendam a usar símbolos linguísticos em conformidade a sua sociedade, algum análogo ontogenético dessas atividades comunicativas deve estar presente inicialmente. (TOMASELLO, 2003)

As várias atividades comunicativas não linguísticas experimentadas e aprendidas pela criança no decorrer da infância, na díade criança-adulto, passam a determinar o uso futuro da língua materna. Aprender uma língua não é algo que ocorra de modo imediato; faz-se necessário que a criança seja capaz de compreender os diferentes papéis que falantes e ouvintes estão desempenhando em diferentes atividades, e, ainda reconhecer a intenção comunicativa específica do adulto nessas situações. Sob essa perspectiva, a criança deve ser capaz de exprimir para as outras pessoas a mesma intenção comunicativa que lhe foi previamente expressa (TOMASELLO, 2003).

Tendo em vista tais considerações, ressalta-se o conceito de aquisição proposto por Gee, 1987 (apud McNamee, 2002). O autor define aquisição como o processo pelo qual se conquista algo de modo subconsciente, isto é, pela exposição a modelos e ao processo de julgamento e erro, sem necessariamente se passar por um processo de ensino formal. Esse processo acontece de forma natural em locais que sejam significativos e funcionais para a criança. É assim que a maioria das pessoas adquire a sua primeira língua (McNAMEE, 2002).

A aquisição e o aprendizado da língua materna no caso da criança são obtidos através de observações das ações realizadas pelo adulto (normalmente pais e/ou cuidadores) e das interações que ela estabelece com este adulto em atividades rotineiras.

A criança inicia seu processo de interação e comunicação logo após o seu nascimento. Ela consegue demonstrar desde a tenra idade, ainda que de forma não intencional, seus desejos e suas necessidades básicas, como fome, frio e sede, sem se utilizar da fala. O choro é uma das primeiras formas de comunicação da criança quando quer expressar suas necessidades; durante seu desenvolvimento, ela aprende que o chorar mobiliza seu cuidador, geralmente, a mãe, que a atende prontamente.

O primeiro vínculo afetivo no desenvolvimento é estabelecido com o cuidador (que geralmente é a mãe). Este, sendo o portador da cultura, será o guia da criança

em seu conhecimento de mundo e será o primeiro a significar as vocalizações inicialmente não comunicativas. (BORGES; SALOMÃO, 2000; SPERRY; SYMONS, 2003, apud MIILHER; FERNANDES, 2006)

Desde cedo, a criança “entra em contato com um mundo cheio de significados e sentidos criados pelo homem” (GIL, 2004, p.6) Os bebês e as crianças pequenas crescem e experimentam situações sócio-interativas cada vez mais complexas. Aprendem palavras novas não somente quando o adulto nomeia objetos diante deles, mas também, quando expostos a interações sociais com demais pessoas. (TOMASELLO, 2003)

Essas experiências e interações entre a criança e com aqueles que estão a sua volta, ajudam-na a construir e a desenvolver sua linguagem. As mudanças observadas durante a interação adulto-criança ao longo do tempo “contribuem para a melhora das habilidades sócio-cognitivas da criança”, segundo Miilher e Fernandes (2006, p.240).

Com algumas semanas de vida, os bebês começam a emitir sons. Aos seis meses iniciam o balbucio e, a partir desse período, os sons são constituídos de vogais e consoantes. Por volta dos três meses de vida, a retroalimentação por via auditiva e a imitação de sons produzidos pelos demais indivíduos (especialmente, a mãe) passam a desempenhar um papel importante para o acréscimo de sons que a criança aprende a reconhecer e produzir, havendo a consolidação de um circuito auditivo-proprioceptivo-motor envolvendo o sistema nervoso central e a musculatura relacionada à fala.

A capacidade de imitação de sons vai proporcionando uma variedade cada vez mais complexa de combinações, culminando na primeira palavra, em torno dos 12 meses de idade. As primeiras palavras ditas por uma criança, em geral, dizem respeito a pessoas e, posteriormente, a objetos. Gradativamente, a criança vai aprendendo mais nomes, alguns verbos e palavras relacionais, aperfeiçoando seu desempenho e utilizando como referência a linguagem de indivíduos próximos.

Com um ano de idade, as crianças falam palavras isoladas; aos dois anos passam a combinar palavras progressivamente, e aos quatro conseguem formar frases com estrutura sintática similar à de um adulto. Aos quatro anos, a criança conhece um grande número de palavras e é capaz de combiná-las a ponto de realizar narrativas. Aos seis anos espera-se que a criança já consiga estabelecer relações espaciais, temporais e causais. É possível que até aos cinco anos de

idade, do ponto de vista fonológico, a criança ainda não consiga pronunciar todos os fonemas da língua, de acordo com Mansur e Radanovic (2004). Essas autoras ressaltam que todos esses marcos de desenvolvimento da linguagem refletem uma média do que é usualmente observado, mas, que podem variar de acordo com as experiências ambientais das crianças.

A linguagem abrange, portanto, um sistema de símbolos convencionais, complexos e dinâmicos, situada em contextos históricos, sociais e culturais específicos e é regida por regras. É descrita por pelo menos cinco parâmetros: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

Faz-se necessário, para uma melhor compreensão do estudo, a definição⁴ de alguns conceitos lingüísticos, a saber:

- Fonologia: Parte da gramática, a qual dá conta do conhecimento que os falantes têm dos sons e padrões de sons de sua língua. Divide-se em estudos dos aspectos segmentais (fonemas⁵) e supra segmentais (prosódia⁶). No campo da fonologia situam-se os estudos que tratam dos sistemas de sons da linguagem com desvios.
- Fonética: Estudo, análise e classificação da produção e percepção de sons da fala. São estudos dirigidos a aspectos acústico-perceptuais e articulatório-motores presentes na fala. É o estudo de variações de produção da fala.
- Morfologia: Estudo da estrutura das palavras, isto é, das regras para a combinação dos morfemas. Ocupa-se do estudo da evolução histórica das palavras, bem como de suas formas. Morfema é a menor unidade com significado na língua (ex.: a palavra *cantar* consiste de dois morfemas: “cant-” e “-ar”.
- Sintaxe: Diferentes fenômenos referentes à forma e organização das sentenças. Constitui o estudo da formação de sentenças, ou mais especificamente o estudo do sistema de regras que governa a combinação das palavras em unidades de significado mais complexas (frases, proposições, sentenças).
- Semântica: Diferentes fenômenos referentes ao significado das palavras e das frases; o estudo do significado na linguagem humana. É o aspecto da linguagem que governa o significado das palavras e da combinação de palavras.
- Pragmática: Atitudes e crenças dos falantes e dos ouvintes, sua compreensão do contexto de um enunciado e seu conhecimento do modo como a linguagem é utilizada para comunicar informação. É o estudo

⁴ Definições segundo os autores: Yavas, Hernandorena, Lamprecht (1992), Mansur e Radanovic (2004).

⁵ Fonema: Unidade morfológica abstrata, construtiva numa língua: dois sons são fonemas separados quando a diferença fonética entre ambos causa uma diferença de significado: Ex.: *faca* e *vaca*.

⁶ Prosódia: Pronúncia regular das palavras com a devida acentuação.

linguagem em determinado contexto. Preocupa-se especialmente com a função de comunicação, examinando as intenções dos interlocutores e as imposições, restrições e necessidades do contexto .

Segundo Yavas (1992), a maioria das crianças com significativas desordens na comunicação possuem, pelo menos, algumas dificuldades no nível fonológico da linguagem, ou seja, no seu conhecimento dos segmentos fonéticos e das regras fonológicas, ou na maneira como utilizam seu conhecimento. Esse autor redefine a incapacidade linguística, afirmando que “[...] a incapacidade lingüística que anteriormente era de difícil definição, tradicionalmente diagnosticada somente como uma desordem de articulação funcional, pode agora ser redefinida como uma desordem da linguagem do nível fonológico” (Yavas, 1992, p.7).

Os seres humanos organizam suas experiências, constroem formas de pensamento a partir de estruturas lingüísticas. Os indivíduos que não conseguem utilizar a fala e/ou escrita convencional quer seja por uma desordem fonológica, quer seja por uma dificuldade de articular sons e palavras, a chamada disartria, necessitam de outros meios alternativos para se expressar. A comunicação alternativa é a ferramenta imprescindível nestes casos, pois permite o uso de gestos, expressões faciais e corporais, uso de símbolos gráficos, dentre outros.

A dificuldade de se comunicar afeta as pessoas em todas as situações da vida e em qualquer idade (VON TETZCHNER e MARTINSEN,1997). Oportunizar a comunicação de pessoas não oralizadas através de meios e recursos alternativos é de fundamental importância, e certamente amplia as possibilidades de interação social desses indivíduos com seus parceiros.

1.2 Estudos nacionais e internacionais

Estudos e pesquisas vêm sendo constantemente realizadas por centros universitários, em escolas e/ ou instituições visando avaliar as interações comunicativas dos indivíduos não oralizados com os seus pares. Uma das áreas que se destaca é a pesquisa sobre a formação inicial e continuada de professores. Todos esses trabalhos visam não só avaliar a comunicação dessas crianças e jovens, como também preparar e treinar melhor o professor e os interlocutores no

uso dos recursos e sistemas alternativos que podem ser utilizados dependendo das necessidades e nível de compreensão do usuário.

Existem vários sistemas que são utilizados na Comunicação Alternativa com essas crianças e jovens que podem ser usados para a confecção de pranchas e cartões de comunicação. Os sistemas mais frequentemente utilizados são o *Blissymbolics* (Henner, 1980), o *Sistema Rebus* (Woodcock, Clark e Davies, 1969), o PIC- *Pictogram Ideogram Communication Symbols* (Maharaj, 1980) e o PCS- *Picture Communication Symbols* (Johnson, 1992), além de sistemas computadorizados como o *ImagoAnaVox* (Capovilla, Macedo, Duduchi, Gonçalves et al., 1996), dentre outros.

O sistema *Bliss* foi criado por um engenheiro no Canadá em 1965. Na sua versão atual é composto por aproximadamente 2200 símbolos e é usado como uma língua auxiliar na comunicação escrita internacional. Os símbolos podem se apresentar sob forma elementar ou combinada. Um exemplo de uma forma combinada: *Elefante*, palavra formada pela combinação *Animal + Nariz + Longo*.

O *Sistema Rebus* foi criado nos Estados Unidos e é muito utilizado em países europeus. Esse sistema, a princípio, se destinava a auxiliar o desenvolvimento da leitura de pessoas com problemas específicos de aprendizagem nesse campo; mas, posteriormente, foi estendido a meio de comunicação. É composto por sinais gráficos, dos quais a maioria são pictogramas e alguns são ideogramas.

O *Sistema PIC*, desenvolvido no Canadá, é destinado a pessoas com deficiência mental incapazes de falar e que não aprenderam a utilizar funcionalmente o sistema Bliss. É composto por pictogramas – desenhos estilizados em branco sobre um fundo preto. Apesar de serem desenhos de fácil visualização, é um sistema menos versátil e mais limitado em relação aos demais sistemas, pois não permite a combinação de símbolos.

O *Sistema PCS*, desenvolvido nos Estados Unidos, é provavelmente o sistema mais utilizado no Brasil e no mundo. Foi traduzido para o português e para mais de 10 idiomas, embora seu referencial clínico e teórico seja internacional. É composto por aproximadamente 8000 símbolos que representam um vocabulário extenso e de fácil reconhecimento. Esse sistema permite a combinação de símbolos e pode ser utilizado por crianças com dificuldades em compreender representações mais abstratas. Percebe-se, assim, que o *PCS* é destinado a indivíduos cujas

habilidades intelectuais não permitem o emprego de sistemas tão abstratos quanto é o complexo Bliss. (NUNES, 2004; SCHIRMER; BERSCH, 2007).

O uso de um ou mais de um desses recursos pode se transformar em ferramenta valiosa para a avaliação das habilidades comunicativas de pessoas que não fazem o uso da fala nem da escrita convencional.

A realização de estudos que têm como proposta o uso e a implementação desses sistemas com a pessoa com deficiência requer um treinamento dos educadores e familiares, viabilizando aos usuários o uso e o domínio desses sistemas; isso permite que a comunicação se estenda além do caráter clínico e esteja presente também na escola e na comunidade. Estudos como estes permitem uma abordagem ampliada em escolas favorecendo maior domínio dos conteúdos escolares por parte dos alunos com necessidades educacionais especiais oportunizando diálogos mais diretos dos pais e professores com esses usuários de comunicação alternativa.

Destacam-se, dentre esses estudos, alguns desenvolvidos pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ Proc. E26/ 110235/2007 relacionados a introdução dos recursos alternativos em sala de aula e a formação dos professores em comunicação alternativa. Tais estudos enfatizam a importância de se realizar a comunicação alternativa em sala de aula com alunos não oralizados, favorecendo situações interativas desse aluno com o professor e seus colegas e a uma maior participação dos mesmos em sala de aula. Seguem os objetivos que foram traçados para o desenvolvimento desses estudos:

- a) Introduzir e avaliar os efeitos dos recursos de comunicação alternativa em uma sala de aula de uma escola especial do município do Rio de Janeiro.
- b) Analisar o processo comunicativo de alunos com deficiência severa de comunicação oral com seus interlocutores na escola e em casa.
- c) Proceder à análise psicolinguística das emissões dos alunos participantes enquanto usuários dos recursos de comunicação alternativa em interação com seus interlocutores.
- d) Descrever as percepções de pais e professores quanto às habilidades comunicativas de alunos com deficiência severa de fala antes e após a introdução dos recursos de comunicação alternativa.

Os estudos compreenderam três fases: linha de base, intervenção e pós-intervenção. Nessas etapas foram realizadas sessões de observação e de registro

da interação entre alunos e professora em sala de aula em diferentes atividades na fase de linha de base, ou seja, antes da introdução das pranchas de comunicação e após a intervenção. A intervenção, conduzida em sessões de uma hora de duração, ao longo de quatro meses, consistiu de diferentes processos, tais como levantamento do vocabulário e de temas, seleção dos pictogramas, confecção da caixa e do álbum de comunicação e emprego das pranchas de comunicação. As sessões de intervenção foram videografadas e depois transcritas. Os alunos empregaram os pictogramas para fazer saudação, dar ordens, descrever eventos, descrever pessoas ausentes, formular e responder perguntas. Como resultado, foi possível observar, que após a introdução dos recursos de comunicação alternativa em sala de aula, houve um aumento das iniciativas de interação tanto da professora para com os alunos, quanto destes para com a professora e para com os próprios colegas. Anteriormente à introdução dos recursos em sala de aula, a professora ocupava uma centralidade dentro da turma que fazia com que os alunos só se comunicassem com ela e/ou por intermédio dela. A interação entre alunos era praticamente inexistente. Com a introdução da caixa e do álbum de comunicação na turma, os alunos passaram a se sentir mais à vontade para conversar com o colega, que muitas vezes era esquecido por eles. Essas crianças e jovens passaram a perceber que podiam se relacionar com o amigo, mesmo que este não falasse e sem que a professora precisasse intermediar tal interação. Os alunos passaram, assim, a iniciar constantemente a interação com a professora e esta, por sua vez, aumentou a frequência de iniciativas de interação com cada aluno, tornando a aula mais dinâmica.

Ainda dentro dos objetivos propostos pela UERJ para o desenvolvimento desses estudos, Guedes (2008) cita a necessidade e a importância da família no processo de interação e comunicação com os seus filhos. Autores mencionados em seu estudo como Delagracia (2007) e Pennington McConachie (2009), têm mostrado que a participação da família não se limita apenas a compreender o filho pelo olhar, sorriso ou gesto, e nem somente pelo favorecimento do emprego da comunicação alternativa e ampliada (CAA) pela criança ou jovem não oralizado. Estudos destacados por essa autora enfatizam a importância do treinamento dos pais no que se refere a recursos de comunicação alternativa junto a seus filhos, bem como a importância e relevância desses pais aprenderem algumas estratégias de interação com a intenção de facilitar a comunicação dos filhos não falantes.

Pode-se observar, a partir desses estudos desenvolvidos pela UERJ, que, na medida em que a família e o professor aprendem a utilizar os recursos alternativos de comunicação, ampliam-se muito as possibilidades de comunicação da criança em diferentes ambientes e com diferentes pessoas com as quais não convive frequentemente. O uso sistemático desses recursos possibilita a familiarização do usuário com o sistema e aumenta a competência do interlocutor nesse processo, o que é imprescindível para o aperfeiçoamento da comunicação.

Vários estudiosos têm demonstrado a eficácia da CAA para diversas populações de indivíduos com paralisia cerebral e autismo, em particular.

Juan e Rossel (2003) descreveram um caso de um adolescente de quinze anos de idade com paralisia cerebral e grave comprometimento motor sem uso funcional dos membros superiores e de cognição preservada. O objetivo proposto por esse estudo foi proporcionar maior autonomia de locomoção, comunicação e o acesso ao currículo escolar. O estudo contou com a participação de profissionais de Fisioterapia, Fonoaudiologia, o professor do jovem e com o uso de recursos da tecnologia assistiva para alcançar os objetivos propostos. Pensando em autonomia de locomoção, a cadeira de rodas desse adolescente foi adaptada com um *joystick* (dispositivo que permite o acionamento elétrico) possibilitando o acionamento com o seu pé direito e o comando de liga-desliga foi posicionado ao alcance do pé esquerdo. O jovem se comunicava prioritariamente por intermédio de uma prancha de comunicação contendo pictogramas, palavras escritas e alfabeto para que pudesse comunicar e expressar seus desejos e pensamentos. Na escola, o jovem dispunha do uso de um computador portátil que permitia gravar e reproduzir voz de forma digitalizada. Utilizou também outro sistema de comunicação, o *Speaking Dynamically*, configurado com telas correspondentes a diferentes campos semânticos ou temas, permitindo a escrita através dos símbolos PCS ou letras, além de possibilitar a emissão das frases com voz digitalizada e sintetizada. Todas essas personalizações realizadas para e com o jovem permitiram o acesso ao currículo escolar através de um único acionador. O sistema era acionado pelo uso da cabeça ou ombro através de uma haste acoplada à cadeira de rodas, permitindo a visualização de programas padronizados (processador de textos, desenho, comunicação básica, cálculo ou desenho de gráficos). O estudo demonstrou a eficácia de recursos tecnológicos quanto à possibilidade de inclusão escolar e social

de um jovem com necessidades especiais, à medida que tais ferramentas lhe proporcionaram autonomia e independência.

Nunes e Nunes (2004) realizaram um estudo com um participante do sexo masculino, com nove anos de idade e portador de autismo. O estudo representa um delineamento quase experimental e foi realizado na própria casa da criança (no quarto e na sala). Nesses ambientes, foram introduzidos brinquedos, utensílios usados nas refeições e cartões pictográficos com fotos ou desenhos dos objetos de uso do menino em situações de lanche e jogo. Na metodologia, foi analisada uma série de variáveis (envolvendo estratégias de ensino naturalístico), sendo que os efeitos das variáveis foram observados individualmente. Três experimentos foram realizados e as sessões relacionadas aos mesmos foram videografadas e transcritas. Cada experimento foi conduzido em duas situações – jogo e lanche – e envolveu, em cada uma dessas situações, duas fases – linha de base e ensino. As pesquisadoras ofereciam pistas ao sujeito, durante os três experimentos e nas diferentes situações de jogo e lanche. Essas pistas foram apresentadas em forma de perguntas, tais como: pergunta aberta, espera de um objeto, pergunta com objeto, pergunta com símbolo, modelo. Foram mostrados à criança com maior frequência, perguntas com pistas de objetos, seguidas de modelo e espera com pistas de objetos. A criança respondeu com maior percentagem de acertos, aos procedimentos que representavam pistas visuais desprovidas de verbalizações (espera com dicas de objetos e modelos). A ausência de verbalizações permitia que o participante dirigisse o foco de atenção e processasse apenas a informação visual, isto é, os gestos apresentados pela experimentadora da pesquisa. Os resultados mostraram que a tendência do participante em se manter alheio às tentativas de interação da experimentadora decresceu ao longo dos experimentos, principalmente na situação de lanche. Mostraram ainda tendência crescente no uso da comunicação simbólica representada pelo uso dos pictogramas e tendência decrescente no emprego dos gestos nos três experimentos e nas duas situações. Comparando-se as fases de linha de base e ensino, as frequências médias de iniciativas de respostas, sejam gestuais, sejam simbólicas, exibiram tendência ascendente consistentemente nas situações de lanche nos três experimentos. De uma maneira geral, os dados mostraram que a criança exibiu maior porcentagem de acertos em resposta aos procedimentos nos quais eram dadas apenas pistas visuais desprovidas de verbalizações, o que corrobora com achados de Hermelin e

O'Connor (1976 apud WETHERBY; PRIZANT; SCHULER, 2000) sobre o bom desempenho do autista no processamento de estímulos visuais e baixo desempenho na compreensão de estímulos verbais. Os três experimentos que compuseram a pesquisa evidenciaram resultados favoráveis quanto ao uso de técnicas naturalísticas como forma de promoção da comunicação através de pictogramas.

Franco e Rocha (2007) descreveram um estudo conduzido com uma criança de dez anos de idade, não falante, submetida à intervenção pedagógica e com atraso no neurodesenvolvimento. O objetivo do estudo foi discutir a relevância da CAA na aquisição do aspecto pragmático da língua e sua repercussão no comportamento na medida em que convida o sujeito a ocupar seu lugar discursivo. A metodologia foi baseada em dois recortes: análise das funções paradigmáticas da língua em decorrência de intervenção terapêutica pedagógica com a CAA e uma interlocução dos saberes da pedagogia e da fonoaudiologia. A terapia utilizou inicialmente símbolos de “sim” e “não” referidos a objetos concretos e, posteriormente à familiarização da participante com o uso conceitual do símbolo, foi utilizado um comunicador com oito células e um caderno de comunicação, visando oportunizar ao sujeito cenários mais ricos de escolhas. Foi realizada uma primeira avaliação (anterior ao uso CAA) e uma após o uso da CAA. O instrumento utilizado foi uma Prova Pragmática, extraída de teste específico da área em que eram descritas vinte funções comunicativas expressadas pelo sujeito através da linguagem verbal e/ou vocalização e/ou gestual. Eram elas: pedido do objeto (PO), pedido de ação (PA), pedido de rotina social (PS), pedido de consentimento (PC), pedido de informação (PI), protesto (PR), reconhecimento do outro (RO), exibição (E), comentário (C), auto-regulatório (AR), nomeação (N), performativo (PE), exclamativo (EX), reativos (RE), não-focalizada (NF), jogo (J), exploratório (XP), narrativa (NA), expressão de protesto (EP) e jogo compartilhado (JC). As sessões, com duração de 30 minutos de situação interacional livre entre a criança e o terapeuta, foram devidamente filmadas (audiogravadas) e analisadas. Os resultados evidenciaram que, a partir da intervenção terapêutica, ocorreram mudanças significativas no comportamento do paciente, no que diz respeito à função metalinguística, a qual favorece um esquema mental capaz de prever o que se passa na mente do outro, de simular a perspectiva do outro, também denominada Teoria da Mente (TOMASELLO, 2003). Tal habilidade só é possível quando o sujeito é capaz de aprender cognitivamente regras sociais culturalmente estabelecidas. A

análise dos dados da prova pragmática apontou os seguintes resultados: maior espaço comunicativo ocupado pela criança e uso de funções comunicativas com força ilocucionária, ou seja, que uma vez dirigidas ao outro, são permeadas de intenções atingindo o interlocutor com um efeito e, portanto, deixando de ser estereotípias, sem valor de significação no mundo. Todos esses resultados permitiram ganhos significativos dos atos ilocucionários (pedido de objeto, reconhecimento do outro), da função comunicativa da linguagem (exclamativo, performativo) e da função da linguagem, enquanto reguladora do comportamento (rotina social).

Von Tetzchner (2004), em um estudo de caso, descreveu e analisou a intervenção de um sistema gráfico de comunicação envolvendo uma criança com autismo, com déficit intelectual e que não havia desenvolvido compreensão da linguagem falada. O objetivo foi ensinar o vocabulário por meio de sistema gráfico que refletisse seus interesses, preferências, as atividades de sua rotina diária e que pudesse fornecer dicas suficientes para o significado das representações gráficas, de forma que a criança não necessitasse compreender as instruções faladas. Foram usados registros escritos e gravados, observação participante, registro do vocabulário gráfico da criança, o uso de sinais gráficos e outras expressões comunicativas. Os resultados apontam que a despeito da incapacidade de compreender a linguagem falada, a criança adquiriu o uso ativo de mais de oitenta fotografias e pictogramas. Concluiu-se nessa pesquisa que a criança foi capaz de enfrentar e compreender melhor os sistemas gráficos do que a linguagem falada e sinais manuais, os quais têm sido empregados em intervenções precoces. Os conhecimentos da participante demonstraram que é possível uma criança com déficit de comunicação aprender a usar um sistema de comunicação alternativa e ampliada sem a compreensão da fala, através de intervenção adequada e da aplicação de estratégias funcionais e dicas não verbais para o significado das representações gráficas ensinadas.

Pennington, Goldbart e Marshall, em 2009, através de trabalhos de revisão sistemática descreveram estudos que buscavam avaliar e determinar a eficácia de intervenções focadas na criança ou em seus parceiros familiares de comunicação, como modo de melhorar os seus padrões de interação. O objetivo das intervenções eram sempre maximizar as habilidades comunicativas de crianças e jovens não oralizados. Em sua grande maioria, os estudos consistiam de estudos de casos e

delineamentos experimentais. Em cinco desses estudos, foi investigado o sucesso do treinamento dos pais e/ou parceiros para facilitar o desenvolvimento da comunicação de crianças com paralisia cerebral. Foram eles: Basil (1992), Hanzilik (1989), McCollum, (1984), MvConachie, (1997) e Pennington (1996). Nessas pesquisas foram realizadas sessões filmadas e audiogravadas com os pais e/ou parceiros no domicílio das crianças com o objetivo de ensinar/treinar os pais no uso da CAA e facilitar os padrões interativos da criança com os mesmos. Os resultados mostraram que o treinamento proporcionou melhoras nos padrões interativos de comunicação da criança, mas também mostraram que dependendo das dificuldades particulares da criança, pais e/ou parceiros faz-se necessário modificar os padrões de comunicação com essas crianças oportunizando o uso de novas habilidades comunicativas por parte das mesmas.

Apesar da existência de estudos nessa área de comunicação alternativa e desenvolvimento da linguagem, percebe-se cada vez mais a importância de novos estudos quer sejam, estudos de caso, delineamentos experimentais como também estudos com amostras maiores nacionais ou estudos multicêntricos que permitam a padronização de instrumentos e/ou avaliações mais esclarecedoras acerca dos processos que os usuários não falantes utilizam para compreender e expressar os enunciados gráficos e lingüísticos.

Os estudos mencionados nesse capítulo através de uma revisão de literatura, bem como o histórico relacionado à aquisição, desenvolvimento e evolução da linguagem oral descritos são importantes para se compreender os processos lingüísticos e fonológicos presentes na comunicação oral; entretanto existem dúvidas quanto a real aplicabilidade dos mesmos em sujeitos não falantes e que utilizam sistemas alternativos de linguagem.

Nunes (2004) menciona outros pesquisadores que também realizaram vários estudos relacionados ao processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem e da comunicação nos primeiros anos de vida como Bruner (1975, 1983), Bloom e Lahey (1978), Nelson (1973) durante muitas décadas. Temas como relações entre linguagem, cognição, socialização e afeto, descrição dos primeiros estágios do desenvolvimento lingüístico, comunicação pré-lingüística e lingüística, estrutura e variação na linguagem da criança, desenvolvimento da gramática, interações mãe-criança, efeitos do ambiente físico e social na linguagem da criança e emergência da função simbólica foram e têm sido investigados por estes autores basicamente em

crianças que apresentam desenvolvimento normal. É inegável a contribuição de todos esses estudos e de todos esses dados normativos, porém há controvérsias e resistências quanto à sua completa adoção no que se refere à compreensão do desenvolvimento da criança com distúrbios da fala e/ou comunicação (Nunes, 2004).

A descrição da literatura é escassa no que se refere a linguagem utilizada por usuários da CAA. Poucos estudos descrevem aspectos da semântica, sintaxe ou pragmática envolvidos na compreensão e no uso de sistemas gráficos de comunicação alternativa nas diversas faixas etárias comparativamente à vasta e tradicional literatura a respeito do desenvolvimento da linguagem oral (von Tetzchner, 2000). A CAA não é simplesmente uma expressão não-vocal da linguagem falada; parece ter suas próprias características (von Tetzchner, 2000).

Dentro dessa perspectiva, este trabalho pretende avaliar de forma mais detalhada a compreensão e expressão de uma criança com paralisia cerebral usuária de sistema de comunicação alternativa e como seus interlocutores interpretam suas mensagens.

2 PARALISIA CEREBRAL

2.1 Definição

A paralisia cerebral, no final do século XIX, foi amplamente conhecida como Doença de Little, devido a experiências desenvolvidas por John Little, um ortopedista londrino (1810-1894). Em 1861, após 20 anos de experiência, Little fundamentou sua idéia baseando-se em 200 casos, nos quais percebeu que a asfixia no nascimento causava um dano permanente no sistema nervoso central. Little afirmou ainda que muitos de seus pacientes apresentavam atraso em seu desenvolvimento, como demonstraram os estudos de Panteliadis e Strassburg (2004). Após este período, outros autores estudaram a Paralisia Cerebral, também denominada Encefalopatia Crônica não Progressiva.

Diante dos avanços de pesquisas, Bax (1964) assim define a paralisia cerebral: uma desordem do movimento e da postura devido à malformação ou à lesão no cérebro imaturo, excluindo desordens de curta duração, doenças progressivas e deficiência mental. Bax (1964) também conceitua a paralisia cerebral como sendo uma lesão estática, não progressiva secundária a desordens do movimento e da postura, no cérebro ainda em desenvolvimento.

Mutch et al. (1992 apud IMAMURA, 2000) relatam a dificuldade na definição e na padronização do conceito de paralisia cerebral e contribuem com outra delimitação, a de que a mesma representa um conjunto de alterações motoras mutáveis e de caráter não progressivo, secundárias a lesão ou à malformação ocorrida em estágio precoce do desenvolvimento cerebral.

As manifestações da doença são primariamente motoras com ou sem envolvimento mental ou outros déficits no desenvolvimento (PANTELIADIS; STRASSBUR, 2004). De acordo com estes autores, a paralisia cerebral não constitui uma imagem clínica única, mas um conjunto de sintomas. O comprometimento e a intensidade das dificuldades motoras dependem da severidade e extensão da lesão no cérebro.

2.2 Classificação da Paralisia Cerebral

Assim como o conceito, a classificação da paralisia cerebral também foi se modificando no decorrer da história, devido a estudos realizados em diferentes países. Será adotado neste projeto, a classificação de Paz Jr. et al. (1996) que classifica a paralisia cerebral em três categorias que se referem à topografia, ao envolvimento motor e ao grau de envolvimento motor (DUTHIE; BENTLEY, 1996).

2.2.1 Topografia (ou distribuição)

- Monoplegia: É uma rara condição na qual somente um membro é envolvido. A espasticidade é a desordem motora usual.
- Diplegia: Membros superiores e inferiores estão envolvidos, as pernas mais que os braços. Está comumente relacionado à prematuridade.
- Hemiplegia: Estão envolvidos ambos os membros: membro superior e inferior do mesmo lado.
- Triplegia: Há envolvimento predominante de três membros, geralmente ambas as pernas e um braço; a espasticidade é a desordem motora mais freqüente.
- Tetraplegia: Estão envolvidos todos os quatro membros, tronco, pescoço e cabeça; a desordem do movimento pode ser a espasticidade, coreoatetose ou a forma mista.

2.2.2 Envolvimento Motor

- Espasticidade: Resistência aumentada ao movimento passivo (hipertonia ou tônus muscular aumentado). As crianças afetadas tendem a desenvolver deformidades articulares. Este é o tipo mais frequente de paralisia cerebral.
- Movimentos involuntários: A atividade motora involuntária, acentuada por estresse emocional, ocorre em lesões dos núcleos da base. Normalmente, esses centros inibem espontaneamente os movimentos rítmicos, os quais são iniciados

pelo córtex cerebral. Movimentos involuntários são usualmente classificados de acordo com as suas características: coreoatetose (combinação de movimentos coréicos e atetósicos) e distonia. Movimentos coréicos são grossos, rápidos, arrítmicos e se iniciam repentinamente. Em contrapartida, os movimentos atetóides são contínuos, uniformes e lentos. A distonia é caracterizada por movimentos de torções intermitentes secundários à contração simultânea de músculos agonistas e antagonistas, envolvendo extremidades, pescoço e tronco. Os movimentos distônicos comumente determinam posturas bizarras, sustentadas por um variável período de tempo, seguidas por um relaxamento.

- Hipotonia: Resistência diminuída aos movimentos passivos e é uma condição rara na paralisia cerebral.
- Formas mistas: Combinação de dois ou mais tipos. Consiste da combinação de alterações de movimentos citados nos outros tipos.
- Ataxia: É caracterizada principalmente por uma marcha “desajeitada” com base alargada secundária à falta de equilíbrio. Está relacionada a lesões cerebelares. Outros sinais clínicos que podem ser encontrados neste tipo de paralisia cerebral são: dismetria,⁷ decomposição de movimentos⁸, nistagmo⁹, incoordenação motora, tremor, disatria¹⁰, disdiadococinesia¹¹.

2.2.3 Grau de envolvimento motor

Nesta classificação, o aspecto funcional é mais relevante:

- Forma Leve: alterações de movimentos finos somente.
- Moderada: dificuldade variável em relação à fala e movimentos grossos, mas o desempenho nas atividades de vida diária é funcional.
- Grave: incapacidade para caminhar, utilizar as mãos e comunicar-se através da fala.

⁷ Alteração na qual o indivíduo é incapaz de realizar um movimento que atinja o alvo, o ponto desejado.

⁸ Movimentos lentos, sequenciados, quando na realização de uma atividade.

⁹ Oscilação arrítmica dos olhos.

¹⁰ Distúrbio da fala e linguagem relacionado ao estresse emocional, à lesão cerebral, ou à paralisia, incoordenação ou espasticidade dos músculos usados para falar.

¹¹ Dificuldade na habilidade de realizar movimentos rápidos, simultâneos e alternados.

2.3 Etiologia

Segundo Paz Jr.et.al.,(1996), as causas e fatores de risco relacionados à paralisia cerebral podem ser: pré-natais, perinatais e pós-natais. Cerca de 20 a 30% das crianças com paralisia cerebral permanecem sem a identificação de qualquer fator de risco (IMAMURA, 2000).

2.3.1 Fatores pré-natais

Infecções virais e parasitárias que ocorrem durante o desenvolvimento intraútero, como a citomegalovirose, a toxoplasmose e a rubéola, são causas importantes de lesão cerebral não progressiva (MOREIRA et. al., 1982; FONTENELLE, 1992; PAZ Jr.et.al.,1996 apud IMAMURA,2000).

- Citomegalovirose: É uma doença (vírus) em que podem estar presentes algumas destas alterações: hepatoesplenomegalia¹², petéquias¹³, plaquetopenia¹⁴ e microcefalia¹⁵ associadas a calcificações periventriculares¹⁶ detectáveis na tomografia de encéfalo (VOLPE, 1995 apud IMAMURA, 2000). As sequelas neurológicas mais frequentes são a deficiência auditiva, o retardo mental e alterações motoras. A prevenção ainda é limitada. Existem alguns estudos em fase de elaboração que objetivam identificar uma vacina.
- Toxoplasmose: Infecção causada pelo protozoário *Toxoplasma gondii*. Quando ocorre a infecção durante a gestação, o parasita pode atravessar a barreira placentária, causando infecção intrauterina. A infecção no primeiro trimestre é a mais grave. As principais alterações do sistema nervoso central (SNC) são: meningoencefalite¹⁷ e porencefalia,¹⁸

¹² Fígado e baço de tamanho aumentados.

¹³ Pontos hemorrágicos geralmente na pele.

¹⁴ Diminuição das plaquetas no sangue.

¹⁵ Anormalidade no crescimento da cabeça; o cérebro não cresceu o esperado, permanecendo em tamanho menor.

¹⁶ Áreas de necrose cerebral próximo a região dos ventrículos cerebrais.

¹⁷ Um processo inflamatório que envolve o cérebro e meninges, produzido, muitas vezes, por organismos patogênicos que invadem o sistema nervoso central.

¹⁸ Malformação cerebral; presença de cavidades na substância cerebral que se comunica normalmente com os ventrículos laterais.

hidranencefalia¹⁹ e microcefalia (VOLPE, 1995 apud IMAMURA, 2000).

- Rubéola Congênita: Infecção que tende a desaparecer com a introdução da vacina. A rubéola congênita ocorre pela passagem do vírus por via placentária, causando meningoencefalite, vasculite²⁰ e retardo mental no crescimento intrauterino do feto. Ao nascer, a criança pode apresentar microcefalia, microftalmia²¹, catarata, coriorretinite²², surdez, epilepsia e distúrbio no desenvolvimento neuropsicomotor;
 - Uso de drogas teratogênicas e entorpecentes no período gestacional.
 - Malformações cerebrais congênitas.

2.3.2 Fatores Perinatais

- Parto fórceps, parto traumático e a anestesia geral em mães durante o parto cesáreo podem aumentar o risco de paralisia cerebral.
- Crianças nascidas com baixo peso ou muito baixo peso.
- Complicações obstétricas.
- Crianças nascidas por apresentação pélvica.
- Asfixia perinatal.
- Trabalho de parto com período expulsivo prolongado.
- Mecônio no líquido amniótico.
- Deslocamento prematuro de placenta.
- Prematuridade.

2.3.3 Fatores Pós-natais

Causas pós-natais são aquelas ocorridas após o período neonatal - 28 dias de nascimento até o segundo ano de vida (PAZ Jr.et.al.,1966 apud IMAMURA, 2000). São elas: traumatismos crânio-encefálicos, malformações vasculares, quase afogamento, asfixias por aspiração, estado de mal epiléptico, acidentes cerebrovasculares, desnutrição, meningites, encefalites, septicemias.

¹⁹ Cavidade preenchida por líquido (líquor), ausência congênita dos hemisférios cerebrais.

²⁰ Inflamação dos vasos sanguíneos.

²¹ Tamanho menor dos olhos.

²² Inflamação da coróide na qual a retina sensorial se torna edematosa e opaca.

2.4 Distúrbios Associados

Frequentemente, além das alterações do tônus muscular e dos movimentos, outros distúrbios são encontrados na criança com paralisia cerebral (BRAGA, 1995), tais como:

- Distúrbios convulsivos: São muito frequentes na paralisia cerebral. Ocorrem pelo menos uma vez na vida, em 86% nas crianças espásticas, 55% nas crianças hemiplégicas, 12% nas crianças coreoatetósicas (BLECK; NAGEL, 1982 apud BRAGA, 1995);
- Alterações na expressão verbal: Encontra-se algum problema na área da fala em 49% das crianças com paralisia cerebral (BLECK; NAGEL, 1982 apud BRAGA, 1995). Os distúrbios da linguagem podem ser causados por paralisia ou incoordenação dos músculos orofaciais, inclusive da língua (disartria).
- Deficiência Visual: Diversos problemas visuais são encontrados na criança com paralisia cerebral, sendo os mais comuns o estrabismo e a hipermetropia. A miopia é observada principalmente nos prematuros. Na ataxia frequentemente há presença de nistagmo.
- Deficiência Auditiva: Não é tão frequente, mas é comumente encontrado em crianças com coreoatetose e em algumas espásticas. Quando a etiologia da paralisia cerebral é a toxoplasmose congênita, incompatibilidade RH, ou rubéola congênita, o aparecimento de problemas auditivos é mais constante.
- Deficiência tátil: Nas crianças com hemiplegia encontra-se, normalmente, perda da sensação de textura e percepção de formas de objetos (estereognosia) nos membros afetados, principalmente na mão.
- Problemas orais e dentários: A dificuldade de deglutição está presente em diversos casos da paralisia cerebral, como a coreoatetose e na tetraplegia espástica. Ainda é observada a sialorréia (baba excessiva), que está relacionada à dificuldade de deglutir. No aspecto dentário, verificam-se eventualmente malformações do esmalte dos dentes.
- Retardo Mental: Diversos autores mostram através de pesquisas que, na paralisia cerebral, existem crianças com inteligência normal e outras com deficiência intelectual (MILHER; ROSENFELD, 1952; HOHMAN, 1953;

WEDELL, 1960; ABBERCROMBIE, 1964; EAGLE, 1985; ROTHMAN, 1988; YOUNG, 1991; VARGHA; KHADEM; ISAACS; VAN DER WERF; ROOB; WILSON, 1992 apud BRAGA, 1995).

- Wedell (1960) verificou em sua amostra que as crianças coreoatetóides e as com hemiplegia espástica direita apresentaram melhores resultados no que se refere ao nível cognitivo do que as crianças com tetraplegia espástica e com hemiplegia esquerda (BRAGA, 1995).

3 OBJETIVOS E MÉTODO DO ESTUDO

3.1 Objetivos Específicos

- Descrever e analisar o perfil dos enunciados comunicativos produzidos por Tereza ²³ uma criança de 12 anos de idade, com diagnóstico de paralisia cerebral, por meio de sistemas de comunicação alternativa e de Alicia ²⁴ seu sujeito controle da mesma idade, compreendendo uma larga escala de tópicos, produzidos numa variedade de situações com diferentes propósitos.
- Investigar a sistemática da maneira como a criança relacionada ao estudo interpreta os enunciados produzidos por outros utilizando os sistemas gráficos.
- Contribuir para uma avaliação normatizada direcionada a crianças e jovens não oralizados, no sentido de fornecer normas para a utilização da comunicação alternativa em uma expressiva variedade de tarefas.
- Descrever os processos interativos da criança com paralisia cerebral e seu sujeito controle, com os seus diferentes parceiros de comunicação.
- Contribuir para uma proposta de educação inclusiva ao dar visibilidade aos alunos que não possuem fala articulada e que estão cada vez mais presentes nas instituições escolares.

²³ Nome fictício da participante com paralisia cerebral.

²⁴ Nome fictício da participante com desenvolvimento normal (sujeito controle).

3.2 Considerações Éticas

O projeto de pesquisa foi submetido à aprovação do Comitê de Ética nos termos da Resolução 196/96 sobre pesquisa envolvendo seres humanos (Comitê de Ética- parecer n° 615/2008).

3.3 Participantes

O estudo de caso apresentado é o de Tereza, uma criança com 12 anos de idade, do gênero feminino, com o diagnóstico de paralisia cerebral, não oralizada e importante envolvimento motor. A participante não era alfabetizada e apresentava déficit visual (uso de óculos). O comprometimento motor em alguns momentos, não permitia uma boa adequação postural na cadeira de rodas, principalmente no que se referia ao posicionamento da cabeça e à escoliose, o que dificultou a realização de algumas provas e testes. A participante freqüentava escola privada e regular, 2° ano do ensino fundamental e fazia uso de sistema alternativo de comunicação há cinco anos, porém, apenas em 2007, esse uso se tornou mais efetivo (um ano anterior ao início da pesquisa).

Como sujeito controle também será apresentado o estudo de uma criança, Alícia, de 12 anos de idade, com desenvolvimento motor e de linguagem normais. Alícia freqüentava escola regular e cursava a mesma série de Tereza.

3.4 Procedimentos Gerais do Estudo

A seleção das participantes foi realizada através do contato com profissionais e/ou escolas regulares conhecidas pelo grupo de pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

A mãe da participante Tereza (menina com paralisia cerebral) mostrou-se bastante interessada e compareceu a uma reunião agendada na UERJ, na qual estiveram presentes a orientadora e a mestranda (autora desta pesquisa). A mãe de Tereza é professora de turma regular e inclusiva e se dedica muito à área de comunicação alternativa. Além da filha com necessidades especiais, também possui

alunos com necessidades educacionais especiais, o que a motivou a participar deste estudo. O objetivo da reunião foi esclarecer o estudo transcultural, seus objetivos e suas propostas, bem como apresentar a mestrandia que seria a pesquisadora envolvida no trabalho com Tereza. A mãe foi convidada a assinar um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e foram acordadas as questões pertinentes ao estudo. O pai de Tereza também assinou o TCLE. O termo de consentimento livre e esclarecido está apresentado no **ANEXO A**.

Logo após, a pesquisadora realizou uma visita à escola regular e privada que Tereza frequentava, onde foram esclarecidos à coordenadora e à professora da participante os objetivos do estudo que seria realizado com a criança e as propostas/objetivos da investigação transcultural. A coordenadora da escola e a professora de turma de Tereza assinaram o TCLE e, assim, ficaram acordadas as questões pertinentes ao estudo.

A tia de Tereza também teve de assinar o TCLE, já que seu filho participou da pesquisa como par da participante. Foram acordadas as mesmas questões relacionadas ao estudo, bem como informações sobre as propostas e objetivos da pesquisa.

A mãe da participante Alicia (sujeito controle) também foi esclarecida quanto ao estudo e assinou o TCLE, mostrando-se bastante interessada em colaborar com a pesquisa.

Foram esclarecidos, de um modo geral, a todos os responsáveis pelas participantes, a finalidade dos dados e os critérios da pesquisa. Esta seria utilizada com fins unicamente científicos e resguardaria a privacidade dos participantes, sendo a desistência permitida em qualquer etapa da pesquisa.

Devido a dificuldades de locomoção e transporte, foi oferecido aos pais de Tereza apoio financeiro para cobrir eventuais gastos (gasolina, estacionamento, táxi), a fim de garantir a participação de Teresa na pesquisa.

Antes de se iniciarem os testes, entrevistas e avaliações, propriamente ditos, foram fornecidas instruções de forma clara à criança, bem como aos parceiros de comunicação quando presentes.

As entrevistas foram áudio-gravadas, em gravador, da marca Panasonic, e realizadas de acordo com a disponibilidade de horário dos entrevistados e sempre em um ambiente agradável para favorecer a coleta dos dados e a interação face a face com o entrevistado. Simultaneamente, ou quando necessário, era realizada a

transcrição para um formulário específico, para que se pudessem registrar dados e observações relevantes, mas sem alterar o ambiente “informal” estabelecido.

As perguntas foram realizadas de forma clara e objetiva, com o intuito de facilitar a compreensão do entrevistado, mas, em nenhum momento era permitido influenciar ou auxiliar o mesmo em suas respostas. As entrevistas semi-estruturadas permitiram que a pesquisadora se organizasse antes e durante a realização das entrevistas. Este tipo de entrevista indiretamente também favorece o entrevistado a fornecer e buscar respostas e informações mais claras e precisas com maior facilidade (MANZINI, 2003).

As provas de compreensão e produção foram aplicadas de acordo com instruções descritas e de forma a exigir o mínimo esforço de Tereza, respeitando a sua fadiga e/ou desconforto físico. Essas provas foram filmadas por duas câmeras digitais, da marca Sony, e convertidas a DVDs, procedimento que possibilitou o registro não só de todas as formas de resposta da participante Tereza (respostas afirmativas através da elevação do lábio superior e as negativas através do movimento corporal), bem como das instruções fornecidas pela pesquisadora e dos materiais usados nas tarefas.

Esses vídeos em DVDs foram analisados e os resultados transcritos em formulário/tabelas mediante critério determinado pelo coordenador geral do projeto Prof. Dr. Steven Von Tetzchner .

Mudanças no vocabulário da participante Tereza foram realizadas pelos profissionais e/ou mãe antes do começo da coleta de dados e somente foram adicionados novos itens quando se considerou importante e relevante para a comunicação diária do sujeito durante a pesquisa. Vale mencionar o fato de esses itens terem significados mínimos para a pesquisa e nenhum deles foi incluído para facilitar a resolução das tarefas.

3.5 Local e Instrumentos

3.5.1 Local

A pesquisa foi realizada nas dependências da UERJ, no Laboratório de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa do Programa de Pós Graduação em

Educação - ProPED, da Faculdade de Educação, como também nos domicílios de Tereza e de sua professora e na escola.

3.5.2 Instrumentos

Tabela 1- Instrumentos, objetivos e locais onde foram aplicados.

	Instrumentos	Objetivos	Local
TESTES PADRONIZADOS- CRIANÇA ESPECIAL (TEREZA)			
Testes Padronizados- Criança Especial (Tereza)	TVIP Teste de Vocabulário por Imagens <i>Peabody</i>	Avaliar o vocabulário receptivo em várias áreas em crianças e jovens entre 2 anos e meio e 18 anos	Laboratório de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa (LATECA)
	Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven	Teste não verbal para avaliação da inteligência	
	GMFCS	Avaliar e mensurar as modificações da função motora grossa ao longo do tempo em crianças com paralisia cerebral	
	MACS	Classificar o modo como as crianças com paralisia cerebral usam as mãos para manipular objetos nas atividades de vida diária	
ENTREVISTAS/ CHECKLISTS / ESCALAS DE AVALIAÇÃO			
Entrevistas	Entrevistas Iniciais com os pais e com a professora	Descrever o desenvolvimento da linguagem e da comunicação da criança, das suas habilidades e do ambiente da linguagem, assim como o ensino e a intervenção relacionada à comunicação alternativa.	- LATECA - Escola de Tereza
	Entrevista com Tereza e Alícia	Coletar dados referentes a tópicos relacionados aos parceiros de comunicação de Tereza e Alícia e aos seus assuntos favoritos de conversação.	LATECA
Checklists	<i>Checklist 1</i> com a mãe de Tereza (Lar)	Coletar dados relacionados à comunicação de Tereza em diferentes situações da casa, à frequência com que utiliza a CAA em casa, e a mudanças ocorridas pré e pós introdução do recurso da CAA.	LATECA
	<i>Checklist 2</i> com a professora de Tereza (Escola)	Coletar dados relacionados à comunicação de Tereza em diferentes situações da escola, a frequência com que utiliza a CAA na escola, e a mudanças ocorridas pré e pós introdução do recurso da CAA.	Escola da participante Tereza
	<i>Checklist 3</i> com os pais e com a professora de Tereza (Funções Comunicativas)	Coletar dados relacionados às funções comunicativas da criança.	- Domicílio de Tereza - Escola de Tereza
	<i>Checklist 4</i> com os pais e com a professora de Tereza (Mal Entendidos)	Coletar dados relacionados a possíveis mal-entendidos ocorridos na comunicação entre os pais e Tereza, e entre a professora e Tereza.	- Domicílio de Tereza - Escola de Tereza
Escalas de Avaliação (Mãe e Professora)	Coletar dados relacionados à avaliação do sistema de comunicação e da educação da criança.		- Domicílio de Tereza - Escola de Tereza

PROVAS DE COMPREENSÃO			
Provas de Compreensão (Tereza e Alicia)	Provas de Compreensão 1- Um símbolo gráfico e quatro figuras (sessenta e três tarefas)	Selecionar dentre quatro figuras aquela que melhor representasse o símbolo gráfico posicionado no topo da página.	LATECA
Tereza= resposta pela prancha (escaneamento assistido/varredura visual)	Provas de Compreensão 2- Uma sentença gráfica e quatro figuras (quinze tarefas)	Selecionar dentre quatro figuras aquela que melhor correspondesse à sentença gráfica posicionada no topo da página.	LATECA
Alicia= resposta pela fala	Provas de Compreensão 3- Uma figura e quatro sentenças gráficas (quinze tarefas)	Selecionar dentre quatro sentenças aquela que melhor correspondesse à figura desenhada no topo da página.	LATECA
	Provas de Compreensão 4- Um vídeo e quatro sentenças gráficas (cinco tarefas)	Selecionar dentre as quatro sentenças aquela que melhor descrevesse o vídeo assistido pela criança.	LATECA
	Provas de Compreensão 5- Melhor ordenação das sentenças gráficas (dez tarefas)	Selecionar dentre quatro sentenças aquela que melhor correspondesse à figura desenhada no topo da página em níveis mais complexos de ordenação das sentenças.	LATECA
	Provas de Compreensão 6- História (dez tarefas)	Responder a dez questões relacionadas à história "lida" pela criança em duas etapas: a 1º podendo visualizar a história e a 2º sem visualizá-la.	LATECA
PROVAS DE PRODUÇÃO			
Provas de Produção (Tereza e Alicia)	Provas de Produção 1- Nomeando objetos nas figuras desenhadas (vinte tarefas)	As participantes deveriam nomear para a pesquisadora o objeto representado na figura.	LATECA
Tereza= resposta pela prancha (escaneamento assistido/varredura visual)	Provas de Produção 2- Descrevendo os objetos nas figuras desenhadas (nove tarefas)	O (s) parceiro (s) deveriam descrever o objeto desenhado após dicas fornecidas pelas participantes que não poderiam dar o nome do objeto e sim descrevê-lo por função ou características.	- Domicílio de Tereza - LATECA (Alicia)
Alicia= resposta pela fala	Provas de Produção 3- Descrevendo as cenas nas figuras desenhadas (oito tarefas)	As participantes deveriam descrever cenas em forma de desenho aos respectivos parceiros e os mesmos deveriam adivinhar as cenas.	- Domicílio e escola de Tereza - LATECA (Alicia)
	Provas de Produção 4- Vídeos (quinze tarefas)	As participantes deveriam descrever eventos apresentados em vídeos aos seus respectivos parceiros e os mesmos deveriam adivinhar o evento/cena.	• Domicílio Tereza • LATECA
	Provas de Produção 5- Desenhos animados pragmáticos (doze tarefas)	As participantes deveriam construir a sentença do último personagem das histórias em quadrinhos que eram narradas pela pesquisadora a elas.	LATECA (Tereza e Alicia)
	Provas de Produção 6 (oito tarefas)	As participantes deveriam instruir os respectivos parceiros sobre o que foi construído em conjunto com a pesquisadora.	LATECA (Tereza e Alicia)
	Provas de Produção 7 – Entrevista (cinco questões abertas)	As participantes deveriam responder questões relacionadas a descrições, percepções sobre elas próprias e sobre outras pessoas.	LATECA (Tereza e Alicia)
	Provas de Produção 8- Tarefas de Conversação (seis tarefas)	Participantes e respectivos parceiros conversaram sobre alguns tópicos cotidianos.	LATECA (Tereza e Alicia)
ENTREVISTAS FINAIS			
	Entrevista com a mãe de Tereza	Descrever as percepções da mãe quanto ao estudo realizado, sobre o desempenho de Tereza nas provas, e mudanças efetivas no processo de comunicação da mesma.	Domicílio de Tereza

Entrevistas Finais	Entrevista com a professora de Tereza	Descrever as percepções da professora quanto ao estudo realizado, sobre o desempenho de Tereza nas provas, e mudanças efetivas no processo de comunicação da mesma.	Domicílio da professora
	Entrevista com Tereza	Descrever as percepções da participante Tereza quanto as provas realizadas, incluindo o grau de dificuldade e complexidade das mesmas.	Domicílio de Tereza

Os instrumentos conforme ilustrados na tabela acima, foram constituídos de testes padronizados, entrevistas iniciais e finais, *checklists*, escalas de avaliação e provas de compreensão e de produção.

Os testes padronizados utilizados na pesquisa foram o Teste de Vocabulário por Imagens Peabody, ou *Peabody Picture Vocabulary Test* (TVIP), e o Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven. Ambos foram aplicados na criança especial e na criança normal (sujeito controle) no Laboratório de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa da UERJ.

De acordo com autores como Dunn (1959), Dunn e Dunn (1981), Dunn, Padilla, Lugo e Dunn (1986), o TVIP tem por objetivo avaliar o desenvolvimento lexical no domínio receptivo-auditivo, isto é, as habilidades de compreensão de vocabulário de crianças entre 2 anos e 6 meses e 18 anos de idade. O teste prevê avaliação objetiva e rápida do vocabulário receptivo em várias 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. O TVIP, que tem sido revisado e adaptado a outros idiomas como o espanhol, correlaciona-se fortemente com muitos testes de vocabulário e inteligência verbal. O TVIP foi normatizado para população do Estado do Rio de Janeiro, em 1997 (CAPOVILLA; NUNES; NUNES; ARAÚJO; NOGUEIRA; BERNAT; CAPOVILLA, 1997).

O Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (J. C. Raven, J. H. Court e J. Raven, 1995), é um teste não verbal para avaliação da inteligência, especificamente do fator "g", proposto por Spearman. Sua padronização brasileira foi realizada por Angelini, Alves, Custódio, Duarte e Duarte (1999). Tal teste permite avaliar a inteligência geral se for usado em conjunto com um teste de vocabulário. Destina-se a crianças de 5 anos a 11 anos e meio, deficientes mentais e pessoas idosas. Indicado para avaliação do desenvolvimento intelectual na escola, em

diagnósticos clínicos, em estudos interculturais e antropológicos. Útil também para sujeitos portadores de deficiências físicas, afasias, paralisia cerebral ou surdez, bem como sujeitos que não dominam a língua nacional.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os pais e com a professora de Tereza, com a participante Tereza e com Alicia. Todas as entrevistas foram realizadas no Laboratório de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa da UERJ, exceto a da professora que foi realizada na escola da participante Tereza.

As entrevistas foram realizadas em diferentes dias, previamente agendadas de acordo com as possibilidades de cada entrevistado e respeitando-se os dias e horários sugeridos, de forma a deixá-los mais confortáveis e propícios ao comparecimento às sessões de coleta dos dados seguintes. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e com a aquiescência de todos os envolvidos no processo de coleta dada por escrito. As entrevistas foram transcritas verbatim e transpostas para um formulário das entrevistas, o qual fará parte do acervo de dados dos demais participantes dos outros países.

Os dados coletados nas entrevistas dirigidas aos pais e à professora de Tereza se referiam às características e interesses da criança, ao uso do sistema alternativo dentro e fora de casa, à história do sistema de comunicação alternativa, ao ambiente de linguagem da criança e de seus parceiros de comunicação, à história de intervenção, ao ensino e suporte oferecido à família e ao processo de intervenção. O objetivo dessas entrevistas portanto, era descrever o desenvolvimento da linguagem e da comunicação da criança, das suas habilidades e do ambiente da linguagem, assim como o ensino e a intervenção relacionada à comunicação alternativa.

Os dados coletados nas entrevistas dirigidas à Tereza e Alicia se referiam a tópicos relacionados aos seus parceiros de comunicação (os parceiros favoritos de conversação, com quem era mais fácil de se comunicar, quem a criança gostava e não gostava de se comunicar, etc.), e a assuntos favoritos de conversação.

No caso de Tereza, foram incluídas questões relacionadas ao seu sistema de comunicação alternativa (opinião sobre o sistema e sugestões para melhorar ou modificar o sistema), e, no caso de Alicia, incluídas questões quanto a sentimentos e/ou percepções sobre não poder utilizar a fala para se comunicar com os outros e como gostaria que fosse seu sistema de comunicação diante dessa situação.

Os roteiros de todas as entrevistas estão apresentados no **Anexo B**.

Os *Checklists* foram aplicados e/ou preenchidos pelos pais (domicílio) e pela professora (escola). A pesquisadora obteve descrições mais do que avaliações ou julgamentos por parte dos respondentes. Os *checklists* foram aplicados ao final das entrevistas, para que as mesmas não sofressem influências. Nenhuma forma de avaliação e/ou crítica foi realizada na aplicação deste instrumento. As informações contidas nos *checklists* estão relacionadas à comunicação em diferentes ambientes da casa aplicado à mãe (*Checklist 1- Lar/Casa*), à comunicação em diferentes situações na escola aplicado à professora (*Checklist 2- Pré escola ou escola*), às funções comunicativas (*Checklist 3*) preenchidos pelos pais separadamente e pela professora, à mal-entendidos (*Checklist 4*) preenchidos pelos pais separadamente e pela professora.

Os *checklists 1 e 2* continham perguntas relacionadas a três tópicos: a) comunicação da criança em diferentes situações da casa (*Checklist 1*) e da escola (*Checklist 2*), b) frequência com que a criança utilizava a comunicação alternativa, e c) mudanças ocorridas na comunicação da criança após a introdução do recurso de comunicação alternativa (se está melhor, pior ou se não houve mudança). Para cada um destes tópicos eram fornecidas opções de respostas.

Os demais *checklists* estão relacionados às funções comunicativas dessa criança (*Checklist 3*) e aos possíveis mal entendidos ocorridos na comunicação entre os pais e a criança, e entre a professora e a criança (*Checklist 4*).

A pesquisadora registrou ao final dos *checklists* suas impressões e reflexões sobre o conteúdo relatado por seus entrevistados. Os formulários dos *checklists* estão apresentados no **Anexo C**.

As Escalas de Avaliação foram preenchidas pela mãe (domicílio) e pela professora (escola). As questões contidas nas escalas estavam relacionadas à comunicação da criança (habilidades e uso da comunicação alternativa, a compreensão de sua linguagem percebida pelos pais e por outros, a sua comunicação comparada à de seus pares, dentre outros) e à educação da criança (qualidade da intervenção em geral e em educação especial, qualidade da intervenção em linguagem e comunicação alternativa, a colaboração entre os pais e professora quanto à educação e à comunicação de Tereza, a percepção do papel dos pais e da professora percebidas por eles durante o processo de intervenção, dentre outros).

As escalas de avaliação 1 - 2 foram aplicadas à mãe, e a escala 3 - 4, à professora. Ambas apresentavam os mesmos tópicos/perguntas referentes à comunicação e à educação da criança e foram apresentadas opções de respostas aos entrevistados para cada item listado.

A pesquisadora registrou, ao final das avaliações, suas impressões e reflexões sobre o conteúdo relatado por seus entrevistados. O objetivo das escalas de avaliação foi coletar, compreender e analisar a visão dos pais e dos profissionais a respeito do desenvolvimento da linguagem e da comunicação, e do processo de intervenção em comunicação alternativa. Os formulários das escalas de avaliação estão apresentados no **Anexo D**.

A escala Gross Motor Functional Classification System (GMFCS) foi aplicada à criança especial. Essa escala tem por objetivo avaliar e mensurar as modificações da função motora grossa ao longo do tempo em crianças com paralisia cerebral. O sistema baseia-se no movimento iniciado voluntariamente, enfatizando particularmente o sentar (controle de tronco) e o andar. É dividido por faixas etárias (antes de 2 anos de idade; entre 2 e 4 anos; entre 4 e 6 anos e entre 6 e 12 anos de idade). A classificação da Escala GMFCS encontra-se no **Anexo E**.

A escala Manual Ability Classification System (MACS) também foi aplicada à criança especial. Essa escala tem por objetivo classificar o modo como as crianças com paralisia cerebral usam as mãos para manipular objetos nas atividades de vida diária. Tal escala provê uma descrição do modo como a criança usa habitualmente as mãos para manipular objetos em casa, na escola e na comunidade. Destina-se a crianças de 4 a 18 anos de idade. A classificação da Escala MACS encontra-se no **Anexo F**.

As várias provas de comunicação envolvendo a compreensão (Provas de Compreensão) e a expressão (Provas de Produção) foram aplicadas na criança especial (Tereza) e no sujeito controle (Alicia). Todas as provas foram realizadas no Laboratório de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa da UERJ, exceto algumas provas de produção que foram realizadas no domicílio da Tereza e em sua escola por questões relacionadas à disponibilidade de horário de seus pais e da professora.

Essas tarefas comunicativas (Provas de Compreensão e Provas de Produção) foram aplicadas às crianças com o propósito de avaliar as habilidades de compreensão e expressão através do uso do sistema de comunicação alternativa

(participante Tereza) e através da fala (participante Alicia). As provas continham sistemas gráficos (desenhos) elaborados pela equipe de pesquisa do coordenador geral do projeto. Cada prova era constituída por uma gama variada de tarefas com diferentes graus de dificuldade e/ou complexidade. As crianças foram submetidas a extensas seis provas de compreensão (tarefas de compreensão) e a oito provas de produção (tarefas de produção).

As provas de compreensão foram realizadas com Tereza e Alícia. As tarefas dessas provas incluíam: sinais gráficos individuais e pictogramas (diferentes classes de palavras), combinações de sinais gráficos (para produzir um único significado), sentenças gráficas, ordenação de sistemas gráficos (respostas com diferentes ordenações de palavras) e avaliação da exatidão das sentenças (competência). Essas tarefas podiam incluir tanto construções cuja sintaxe correspondia à linguagem falada como construções consideradas não gramaticais na linguagem falada.

As provas de produção foram realizadas com as participantes Tereza e Alícia e contaram com a presença de parceiros de comunicação (mãe, professora e par). Em sua maioria, as tarefas de produção consistiam de ações do tipo nomeação, descrição e construção de algo (objetos, figuras e seqüências de vídeo) por parte das crianças pesquisadas e apresentadas aos seus parceiros de comunicação. Estes deveriam tentar reproduzir tais descrições. A participante Tereza realizou essas tarefas utilizando o seu sistema de comunicação alternativa (pranchas) e a participante Alícia respondeu e descreveu os eventos aos parceiros utilizando a fala.

Depois de concluídas todas as tarefas de comunicação (provas de compreensão e provas de produção), foram realizadas as entrevistas finais. As entrevistas finais realizadas com mãe e criança especial (domicílio) e com a professora (domicílio) tiveram como objetivo coletar informações acerca do desempenho da criança durante os testes, avaliações e tarefas de comunicação, se o desempenho retratou de fato o funcionamento típico da criança e se de alguma maneira a pesquisa contribuiu para que a mãe e a professora mudassem a visão em relação à criança e à comunicação alternativa. Além disso, as entrevistadas foram questionadas quanto às implicações do estudo para a atitude das mesmas em relação ao uso da linguagem alternativa de Tereza.

A entrevista final realizada com a participante Tereza buscou informações acerca da complexidade e dificuldade das tarefas, sua apreciação e considerações

sobre o estudo, e sobre as diferentes tarefas. Os roteiros de todas as entrevistas finais encontram-se no **Anexo G**.

O próximo capítulo descreverá os dados coletados durante a pesquisa, englobando resultados e comentários observados em alguns instrumentos e testes.

Antes de se iniciar a apresentação dos dados e resultados, será descrito o sistema de comunicação alternativo utilizado por Tereza durante os testes e provas presentes neste estudo.

O sistema gráfico utilizado por Tereza e que possibilitou suas respostas aos testes e provas foi o Picture Communication Symbols (PCS), proposto por Johnson (1998). Esse sistema favoreceu a organização de pranchas classificadas de acordo com sua função e agrupadas em cores: pessoas (cor amarela), verbos (cor verde), substantivo (cor laranja), sentimentos (cor azul), saudações (cor rosa) e miscelânea (cor branca).

As pranchas foram elaboradas e confeccionadas pela fonoaudióloga da participante e os ajustes foram continuamente realizados pela mãe, com supervisão deste profissional quando necessário. A organização desse material resultou em um livro de comunicação utilizado por Tereza durante a pesquisa possibilitando sua comunicação com a pesquisadora e com os seus diferentes parceiros de conversação.

A pesquisadora realizava o escaneamento assistido (varredura visual) por páginas e/ou linhas da prancha de comunicação de Tereza para evocar suas respostas, embora sua mãe utilizava de forma mais frequente a varredura auditiva, o que parecia realmente facilitar as respostas de Tereza considerando seu déficit visual. Não era permitido ao pesquisador realizar a varredura auditiva (norma e exigência do coordenador da pesquisa).

O vocabulário de Tereza retratado em seu livro de comunicação contém duzentos e noventa e sete símbolos, sendo duzentos e sessenta e duas palavras individuais e símbolos, dezoito fragmentos de sentenças e dezessete sentenças.

Vocabulário (Livro de Comunicação)

— Pessoas (amarelo): pai, mãe, Carla, Renato, Beth, Julie, Leandro, Elisângela, Yuri, Juceni, Nilza, Érica, Vera, Vilma, Luiz, Tatiana, Mara, Igor, Carol, Nycollas, Viviana, Yasmim, Ana Clara, Bruna.

— Verbos (verde): Comer, beber, escovar o dente, lavar a cabeça, tomar banho, trocar fralda, trocar de roupa, pentear o cabelo, cortar a unha, pintar as

unhas, sentar, levantar, deitar, dormir, acordar, sonhar, rezar, beijar, sair, passear, brincar, ver televisão, ligar a televisão, desligar a televisão, ouvir música, dançar, comemorar, pintar, dirigir, fotografar, chamar, telefonar, discutir, amar, ter, escolher, olhar, não olhar, gostar, não gostar, segurar, cortar, abrir, fechar, comprar, arrumar o quarto, limpar, cuidar, cheirar, cozinhar, provar, pensar, acreditar, entender, saber, dar, ajudar, ler, parar, mudar, lembrar, esquecer, estudar, colar, ler, zoar, rir, chorar, apanhar, abraçar, coçar, vomitar.

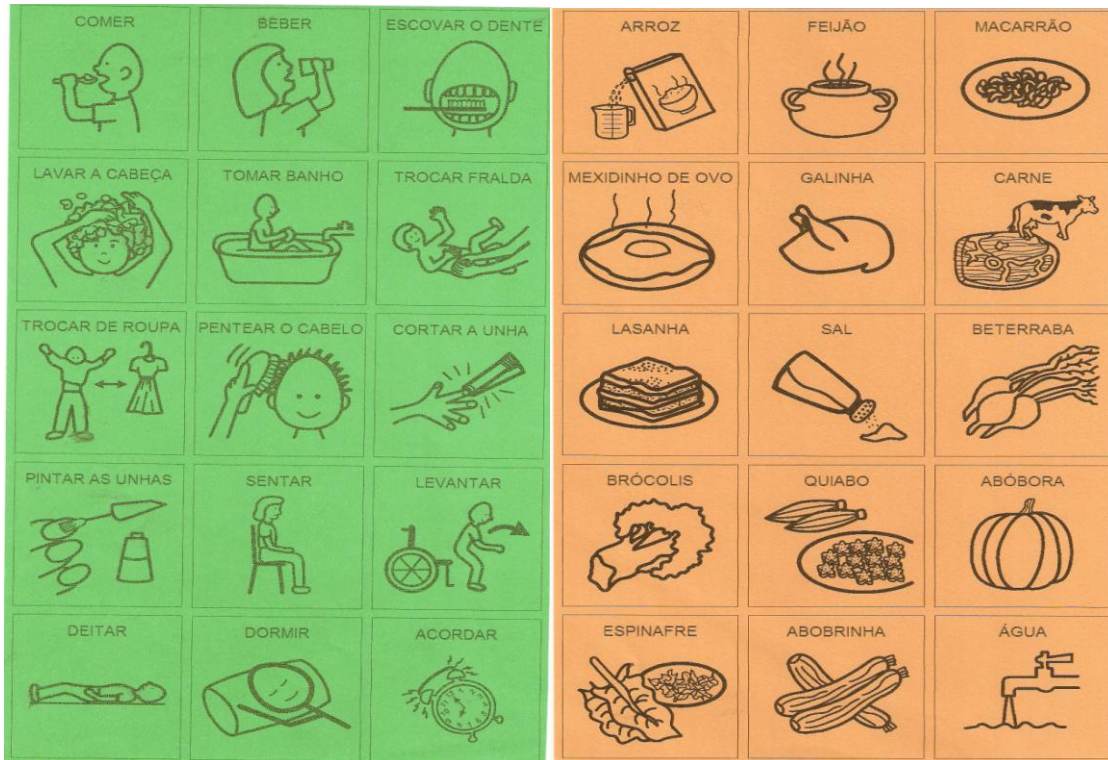
— Substantivos (laranja): Arroz, feijão, macarrão, mexidinho de ovo, galinha, carne, lasanha, sal, beterraba, brócolis, quiabo, abóbora, espinafre, abobrinha, água, pizza, batata Frita, pipoca, merenda, cheeseburger, cachorro-quente, milkshake, coca-cola, fanta, pepsi, sprite, Mcdonald's, doces, biscoito doce, sorvete, relógio de pulso, luva, desodorante, perfume, maquiagem, cotonete, cama, cômoda, armário, sofá, cadeira de rodas, computador, videogame, CD, café, leite, toddy, açúcar, bolo, pão, fruta, aveia, mel, geléia de mocotó, biscoito, manteiga, iogurte, Viver e Criar (nome da escola), mercado, shopping, meu apartamento, cinema, casa da avó, casa da tia Beth, Faculdade, AACD, festa, jardim zoológico, táxi, ônibus, carro, trem, sol, chuva, vento, nuvens, camiseta, camisa, casaco, short, calça, saia, vestido, fralda, meia, tênis, cinto, DVD, álbum de fotografias, álbum de figurinha, geladeira, microondas, fogão, máquina de lavar, máquina fotográfica, moto, jogo de futebol, livro, sala de aula, mochila, canetinha, lápis, trabalho de casa, ventilador, boneca, pipa, bola, adesivo, fone de ouvido, livro de estória, presente, pesadelo.

— Sentimentos (azul): Medo, curioso, envergonhado, triste, feliz, simpático, muitos, poucos, preguiçoso, primeiro, último, raiva, frio, calor, maluco, limpo, sujo, magoado, cansado, doente, fedido, novo, velho, grávida, saudades, sozinho, enjoado, teimoso, desconfortável, preocupado, lindo, feio, fraco, forte, confuso, horrível, igual, diferente.

— Saudações (Rosa): Bom dia, boa tarde, boa noite, qual é o seu nome?, quantos anos você tem?, onde você mora?, vamos conversar, vamos para casa, fazer as pazes, dar as mãos, por favor, obrigada, mudei de idéia, está na hora, eu não quero, eu quero, quero dizer outra coisa, contar segredo, quem? por quê?, qual o número do seu telefone?, bem feito, posso? esqueci, tenho uma coisa a dizer, preciso de ajuda, desculpe, quero falar contigo, estou bem, estou brincando.

— Miscelânea (branco): Sim, não, em cima, oi, tchau, embaixo, ontem, hoje, amanhã, carnaval, páscoa, dia das mães, festa junina, dia dos pais, dia da criança, natal, férias, aniversário, meu time (Flamengo).

Figura 1: Exemplos de pranchas de comunicação da participante Tereza



4 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Será descrito o processo de análise dos dados obtidos através de cada instrumento, bem como os resultados.

A análise utilizada para o Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven e para o Teste de Vocabulário por Imagens *Peabody* (TVIP) foram baseados nas normas fluminenses e está descrito no Quadro 1.

As entrevistas, *checklists* e escalas de avaliação foram predominantemente qualitativas e suas unidades significativas foram categorizadas segundo Bardin (1977). A análise desses instrumentos permitiu avaliar e confrontar algumas respostas fornecidas pelos entrevistados – mãe, pai e professora de Tereza –, em relação à percepção da criança e suas habilidades comunicativas; à competência dos entrevistados no uso do sistema alternativo de comunicação; aos padrões interativos da criança com os seus pares; à intervenção dos pais e professora no que se refere à educação; e, ao uso da linguagem alternativa em diversos contextos e ambientes.

Além de diversas medidas quantitativas, os dados das provas de compreensão e produção foram analisados qualitativamente, construindo categorias das respostas de Tereza e Alicia. Essa análise permitiu avaliar melhor a forma de como os sujeitos descreviam e interpretavam os enunciados gráficos que lhes eram apresentados, a compreensão das instruções e as respostas emitidas por eles e pelos parceiros referentes a estes enunciados. Os dados também propiciaram observar sentimentos gerados nas participantes, o grau de dificuldade apresentado nas provas e testes, bem como outras variáveis de comportamento que influenciaram as respostas.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é um tipo de investigação em que as estratégias e procedimentos estabelecidos pelo investigador permitem tomar conhecimento das experiências sob o ponto de vista do informante. O processo de investigação possibilita um diálogo entre o pesquisador e os respectivos sujeitos, sendo que estes não são abordados por aquele de forma neutra.

O presente estudo buscou, dentro desta perspectiva, analisar e investigar as diferentes formas dos entrevistados interagirem com Tereza e vice-versa, no que se refere ao uso da linguagem e da comunicação alternativa sob diferentes aspectos. Através das provas de compreensão e produção, buscou-se analisar de forma qualitativa e quantitativa os tipos de enunciados gráficos que Tereza utilizava e como os compreendia e interpretava. Não é muito claro, na compreensão e emissão desses enunciados, o erro, ou seja, não há uma ordenação correta das palavras que o sujeito tenha que produzir, uma vez que a forma de expressão utilizada pela participante não passa pela linguagem oral. Vale ressaltar que um dos objetivos do estudo e da investigação transcultural é exatamente estabelecer como crianças e jovens não oralizados e usuários de sistemas alternativos de comunicação usam a ordenação das palavras na sentença de forma funcional.

Quadro 1- Resultados: Teste Raven e TVIP

Participantes	Teste de Raven	TVIP
Tereza	11 pontos equivalente a percentil 5 ou inferior (abaixo de 5% da população) – classificação: deficiência intelectual	53 respostas corretas - nota padrão 4 que é equivalente a percentil 0.1 (abaixo de 0,1% da população) -- classificação : deficiência em linguagem receptiva (desempenho equivalente a uma criança de 6 anos e 10 meses de idade)
Alicia	36 pontos (respondeu corretamente todo o teste)- equivalente a percentil 95 ou superior (acima de 95% da população) – classificação: inteligência superior	125 respostas corretas (respondeu corretamente todo o teste) - nota padrão 118 equivalente a percentil 99.9 (acima de 99.9% da população) –classificação: desempenho muito superior em linguagem receptiva

4.1 Entrevistas

As entrevistas foram transcritas e analisadas utilizando-se de uma das técnicas de análise de conteúdo exposta por Bardin (1977). Segundo esta autora, a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens e da identificação de indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

As entrevistas realizadas com os pais e com a professora de Tereza foram semiestruturadas e alguns dados pessoais sobre os pais e a professora (quadro 1) estão destacados. Este instrumento teve por objetivo principal coletar informações quanto à descrição do uso da comunicação alternativa pela criança dentro e fora de casa e da escola, história do uso do sistema alternativo da criança na família e na escola, história do ensino e intervenção da criança, ensino e suporte oferecido à família, trabalho da escola junto à família e do processo de intervenção de ambos.

Quadro 2- Dados Pessoais

Entrevistado	Idade	Duração da entrevista	Escolaridade	Formação	Profissão	Tempo de trabalho com Tereza
Pai	41	01:53:09	Ensino médio		Militar	
Mãe	36	02:08:00	Superior	Pedagogia	Professora	
Professora	51	01:39:00	Superior	Assistência Social	Professora	6 meses

Análise descritiva das entrevistas realizadas com os pais e com a professora de Tereza

Relação de siglas: M= Mãe; P= Pai e Pr. = Professora

Funcionamento cognitivo:

M: A percepção do desenvolvimento cognitivo também ficou mais fácil, segundo a mãe, com a ajuda da comunicação; esta facilita saber o que ela deseja. Também percebe esse desenvolvimento através da pouca oralidade que a filha desenvolveu, da expressão do rosto e mesmo do corpo.

P: O pai acha que o desenvolvimento cognitivo é preservado, mas em função da paralisia cerebral, acha que a filha possui um atraso neste aspecto por falta de experiência, de vivência. Ela sempre precisa de alguém para ajudá-la a explorar algo e isto prejudica o seu funcionamento cognitivo.

Pr.: A professora tem dúvidas em alguns momentos; às vezes, não fica claro se Tereza não compreendeu o que foi dito ou perguntado a ela, ou se ela, a professora, não soube se expressar direito com a criança.

Áreas mais fortes na criança:

M: Área cognitiva

P: Área afetiva

Pr.: Não sabe dizer; não tem algo que possa dizer de específico

Áreas mais fracas:

M: A área emocional; Tereza vive um conflito de não conseguir fazer ou dizer determinadas coisas, se frustra e, aí, não sabe lidar com as frustrações.

P: A área de autonomia por coordenação, coordenação física mesmo, de não conseguir fazer determinadas coisas, e também a área da comunicação, principalmente coisas que são ligadas à expressão e sentimentos. O pai acha que o sistema de comunicação da criança (a prancha) é muito restrito para expressar, desabafar sentimentos relacionados à frustração e outros.

Pr.: Não sabe dizer algo em específico.

Compreensão da linguagem da Tereza comparada com a de seus pares:

M: Mãe acha que está em mesmo nível, embora as pessoas tenham a tendência de infantilizá-la.

P: Se a pessoa convive com ela, consegue compreendê-la e vice versa; a não ser se for algo muito fora da realidade, daquilo que é vivenciado por ela.

Pr.: A professora acha que a criança entende na medida em que as pessoas conseguem passar algo para ela. Relata que às vezes, é difícil, justamente pela criança não ter vivenciado determinadas coisas, o que faz com que sua compreensão passe apenas pelo plano concreto em alguns momentos e/ou situações.

Habilidade para se expressar comparada a de seus pares:

M: Tereza, segundo a mãe, apresenta uma habilidade mais limitada para se expressar devido a falta da oralidade e em função do próprio comprometimento motor; a mãe acha que Tereza não possui os mesmos recursos que os outras crianças, os mesmos instrumentos e ferramentas para fazer-se entender pelo outro.

P: O pai refere que a filha possui dificuldade; às vezes, até preguiça, *“porque tem que falar e sabe que o outro não vai entender”*.

Pr.: Professora refere que fica na dúvida: *“ eu não vejo ela se expressar com os colegas”*, e sim os colegas se comunicando com ela, através de brincadeiras e perguntas que exijam de Tereza respostas de “sim” e “não”.

Tipo de comunicação alternativa e sistema gráfico atual:

M: Prancha de comunicação, expressão facial e corporal, poucos sons, respostas de “sim” e “não” (o “sim” com a elevação do lábio superior e o “não” com a movimentação do corpo) e demonstração de escolhas através da mão direita e esquerda, como, por exemplo, quando se mostram dois objetos ou grupo de objetos, em mãos diferentes, e se pede para Tereza selecionar a opção desejada ou a correta através do olhar.

P: A prancha de comunicação.

Pr.: O “sim” e o “não” com gestos e o olhar (olhar para a opção desejada, por ex.: se o que a criança selecionou está na mão direita ou na mão esquerda). Tem a prancha, mas *“... a gente usa muito pouco com ela”*.

Início do uso do sistema atual:

M: 2005. Iniciou com fotografias em 2002; depois a fonoaudióloga de Tereza foi confeccionando sua prancha com mais símbolos gráficos e a mãe foi ajustando.

P: Efetivamente, há uns três anos, mas *“pai é fogo para essas datas”*. O pai comenta: *“A mãe, com certeza, sabe mais ao certo”*.

Pr.: Na escola, iniciou no 2º semestre de 2007, com a professora anterior.

Quem iniciou o uso do sistema

M: *“Eu”* (a mãe)

P: A mãe.

Pr.: *“Na época foi a professora do ano anterior”*. A professora atual comenta que já utilizou um pouco do sistema (pranchas) com Tereza também, mas esse não é o sistema preferencial de comunicação em sala de aula.

Sistemas de comunicação antes do atual

M: Fotos, uso da língua (quando não queria alguma coisa), placas de “sim” e “não”. A mãe acha que esta foi a transição para o sistema atual.

P: *“Como ela se comunica até hoje, com expressões e o “sim” e “não”*. O pai diz se comunicar mais por esta forma com a filha e que utiliza a prancha muito pouco.

Pr.: A professora comenta que Tereza utilizava a prancha com a professora do ano anterior; pontuando que, atualmente, os próprios colegas é que vão se comunicando com ela de outras formas, no caso, por exemplo, em situações de dor, fome, sede, etc, perguntam diretamente a ela; *“[...] as próprias crianças é que foram ensinando a fazer o uso mais efetivo tanto da prancha, quando não entendem, como de outras formas (direcionamento do olhar, perguntas dirigidas e ela que exigem respostas de “sim” e “não”*”.

Quanto Tereza conhece do sistema gráfico que está sendo utilizado atualmente:

M: A mãe refere que tem dúvidas principalmente na questão visual. Acha que a filha conhece de 50% a 60% do sistema. *“Eu sei que se eu fizer para ela a varredura auditiva, ela vai ter uma compreensão 100%”*.

P: “De 1 a 10, eu acho que ela conhece seis (6).”

Pr.: *“Eu fico na dúvida, então eu vou dar 90%, e fico na dúvida das respostas que ela dá, então, eu não sei para onde está indo esta compreensão dela”*

Qual é a importância do sistema de comunicação alternativa para as outras pessoas para que elas possam compreender a Tereza

M: A comunicação depende de muitos fatores para ocorrer. As pessoas não sentem essa importância, essa necessidade de utilizar a prancha com Tereza; às vezes, dão um leque de opções para ela escolher, mas isso fica limitado; agora se for pensar na *“importância que quando é ela no mundo, é que eu acho que é fundamental”*.

P: *“Eu acho que é tudo. Se a Tereza tiver afinadinha em relação a esse tipo de comunicação, aceitar bem, estar aberta a esse tipo de comunicação e se utilizar dele, poxa, isso aí para as outras pessoas é tudo. Eu acho que facilitaria muito. A questão é da Tereza mesmo sentir a importância que é; acredito que vai chegar uma hora que ela vai entender melhor isso, a importância que é este tipo de comunicação para ela”*.

Pr.: *“O relacionamento dela com todos da escola é muito bom. As outras pessoas não fazem uso da prancha, vamos dizer assim, só tem essa coisa do olhar, do falar, então se ela está sorrindo, as pessoas estão entendendo o que ela está falando, é importante, né, a medida deste contato, não fazendo uso de nenhum material, mas a coisa do falar e do olhar”*.

Frequência que a comunicação alternativa é utilizada:

M: Pela resposta da mãe, a frequência da comunicação ocorre, geralmente, quando ela não consegue se expressar de outras maneiras. *“Agora se ela tentar e eu não tiver entendendo, eu falo: — Vem cá, não tem nada na sua prancha que possa te ajudar, não?”*

P: O pai assume que leva muita bronca da mãe, porque ele realmente utiliza muito pouco a prancha; ele compreende a filha por outras formas, pelo olhar, gestos, pelo “sim” e “não”. *“[...] aí quando não tem jeito mesmo, que eu tenho que ir mais a fundo. Aí, eu uso a prancha para tentar clarear o que ela está tentando me passar”*.

Pr.: *“Essa comunicação alternativa que você está falando não é só a prancha, né?”* A professora disse que, considerando as outras formas de comunicação

(sorriso, o olhar, gestos, as respostas de “sim” e “não”), a frequência ocorre o tempo todo.

Os parceiros de comunicação de Tereza:

M: A mãe cita como parceiros de comunicação da filha ela mesma, o pai, a babá, a fisioterapeuta dela, e, na escola, os colegas e os professores. Na escola, quem a compreende melhor é a professora do ano anterior, e, fora do ambiente familiar, quem a entende melhor é a fisioterapeuta. Mãe relata que Tereza tem vontade de se comunicar com os primos.

P: O pai menciona como parceiros ele mesmo, a mãe e a fisioterapeuta de Tereza.

Pr.: A professora menciona que os parceiros de Tereza são, principalmente, os colegas de turma e os professores.

O recurso está disponível nos diversos cômodos, ambientes da casa?

M: *“A prancha vai sempre junto com ela, mas ela só usa se não estiver se fazendo entender.”*

P: O pai em muitas respostas, e também nesta, sempre menciona que ele raramente usa a prancha; e, geralmente, quando não há outra forma, ele pede para usar o recurso com a filha, mas a iniciativa não parte dela.

Pr.: *“A prancha sempre vai junto, quando ela precisa, ela usa.”* Mas a professora relata que normalmente não faz o uso efetivo da prancha; *“o uso efetivo é o “sim” ou “não”, é sorrir, é falar, é perguntar”*.

Quem compreende melhor a criança

M: *“Eu”* (a mãe), a ex-professora (ano anterior) e a fisioterapeuta.

P: A resposta do pai: *“Nós”*, os pais, a babá, uma prima da mãe que a criança tem convívio, a fisioterapeuta e a ex-professora.

Pr.: *“A ex-professora.”*

Quanto você compreende e quanto se comunica com a criança

M: Mãe refere que entende tudo. *“Até porque quando eu não entendo, eu falo pra ela que não estou entendendo, a gente tenta buscar, né, um caminho”*.

P: *“Eu acho assim, que uns 90%, 95%, tem aquele momento assim que eu não entendo, aí, eu passo pra frente. Me comunico com ela, assim no dia a dia sempre, ela está agarrada comigo o tempo todo, se eu estou em casa está agarrada comigo o dia todo”.*

Pr.: *A professora acredita que compreende e se comunica com a criança em 50%. “[...] a comunicação, eu ainda não acredito em 100%, eu tenho pouco contato com essa prancha, eu vou passar até a fazer mais uso agora; eu peguei muito o que vinha da ex-professora. Eu ainda acho mais fácil por outras formas, pelas respostas do sim e não, eu vou muito mais nisso, porque eu acho muito mais rápido do que a prancha que você tem que ficar, selecionar, esperar. Eu acredito que 50%”.*

Quais são as crianças ou os adultos que a criança quer se comunicar, mas que não a compreendem

M: Mãe refere que com os primos, principalmente, dois primos mais próximos e que ela gosta muito.

P: O pai responde acreditar ser com a professora atual.

Pr.: *“Acredito que comigo mesmo”.*

Mal-entendidos na comunicação com Tereza

M: *“Não ocorrem mal-entendidos.”*

P: *“Olha, às vezes, acontece de eu entender errado, mas se eu entender errado ela fala responde o não, entendeu?”.*

Pr.: Professora menciona que ocorrem mal-entendidos e acredita que são, normalmente, quando direcionados da criança para a professora. *“Às vezes ela quer me dizer algo eu não entendo”.*

Competência no uso do sistema (escolher o sistema gráfico, escolher novo vocabulário, escolher o tipo de sistema de comunicação alternativa, construir pranchas, ensinar novos sinais gráficos, ensinar o sistema gráfico) para Tereza

M: Mãe não sabe se saberia escolher o sistema gráfico para a filha, mas saberia escolher o novo vocabulário, saberia escolher o tipo de sistema de comunicação alternativa e seria capaz de construir pranchas, de ensinar novos sistemas gráficos e o sistema gráfico atual também.

P: Pai responde que seria capaz de escolher o sistema gráfico (mas acha que a mãe faria melhor), seria capaz ainda de escolher novo vocabulário e de ensinar novos sistemas gráficos, mas seria difícil escolher o tipo de sistema comunicação, e não seria capaz de construir sozinho pranchas para Tereza. *“Eu teria falhas, certamente.”*

Pr.: Professora refere que escolheria o sistema gráfico arriscando (precisaria, às vezes, da ajuda da mãe), escolheria o vocabulário dentro do que Tereza já conhece, ajustaria melhor esse vocabulário. Refere ainda que, se fosse necessário, ensinaria novos sinais gráficos, mas, com relação a construir pranchas seria mais difícil. *“Eu vou mais pelos acertos da criança, pelo sim e pelo não.”*

Necessidades atuais para desenvolver a competência em relação à forma de comunicação com Tereza

M: A mãe acha que precisa definir melhor essa questão visual de Tereza, para que se possa utilizar o sistema de comunicação de forma mais efetiva; porém, de qualquer forma, ainda não vê as pessoas utilizando o recurso, e isto é uma necessidade atual.

P: O pai percebe como necessidade o auxílio com relação ao uso da prancha, e outra questão é *“Tereza sentir essa necessidade de falar pela prancha, dar o real valor e a importância do meio de comunicação que possui; o entendimento por parte dela, a aceitação e a compreensão da necessidade de usar o sistema.”*

Pr.: A professora acha que uma necessidade atual é de tempo dispensado para a interpretação daquilo que Tereza quer; acha que ainda precisa aprender muito com a mãe.

Necessidades das outras pessoas para aprenderem sobre o sistema

M: *“Eu acho que o principal é aceitar que a Tereza pensa. Porque a partir do momento que as pessoas aceitam que a Tereza consegue pensar como uma pessoa normal, eu acho que elas começam a perceber a necessidade de comunicar”.*

P: *“Eu vejo assim, o convívio; porque quem assim convive com a Tereza e conosco sabe desse sistema e pode utilizar; agora as pessoas que não têm essa aceitação, que não convivem com ela, aí, essas pessoas vão ter essa dificuldade”.*

Pr.: “Acredito que, em relação a outras pessoas, é alguém ter que parar e explicar para essas pessoas como se utiliza o sistema com Tereza.”

Como e quem possui competência no uso da comunicação alternativa na família ou fora do ambiente familiar, na escola ou fora do ambiente escolar:

M: “Meu marido possui uma dificuldade, porque acho que a dificuldade dele é justamente na compreensão do que isso representa na vida de Tereza fora de casa. Então, eu preciso de treino pra que ela faça uso disso. Mas, ele diz: “— Mas quando ela precisar, ela vai usar.” Vai usar como se a gente não ensinou? Entendeu? Então, a grande dificuldade que a gente possui lá com a comunicação, da gente, em casa, é isso. É, se ela botou a língua pra fora e eu entendi que é fome, beleza. Porque que ela tem que apontar, ou tem que fazer uma varredura se eu já entendi que é fome. Tudo bem, eu entendi que é fome, falo pra ela entendi que é fome, mas e se o professor não entender?” A mãe reforça com o pai a importância de usar a prancha, e está ensinando a babá a usar o sistema, porque ela também compreendia as expressões da Tayná, mas não usava o sistema. Fora de casa, há a fisioterapeuta de Tereza, que é bem competente no uso do sistema e a ex-professora. “Na escola, o problema é que, quando os professores estão entendendo, troca o ano e entra um professor que não sabe nada.”

P: O pai acredita que fora de casa, a fisioterapeuta de Tereza e a ex-professora possuem competência no uso do sistema de comunicação. Segundo ele, os parentes (avós, tios, primos) maternos e paternos não têm competência.

Pr.: A professora acredita que a mãe tenha 100% de competência, com relação ao pai não sabe informar. Acredita também que a babá, assim como os colegas de classe, tenha a compreensão do uso do sistema. Quanto as pessoas fora do ambiente escolar e familiar não sabe informar.

Conclusões/resultados entrevistas pais e professora

Avaliando essas descrições, pode-se concluir que poucas pessoas fazem uso da prancha de comunicação com Tereza. Apesar de a maioria das pessoas interagir bem com a criança, a comunicação com a participante se limita a respostas de “sim” e “não”, a expressões faciais, direcionamento do olhar e o sorriso de Tereza. Na

opinião da professora, do pai e da própria mãe, a pessoa que de fato faz uso do sistema alternativo de comunicação com Tereza e a pessoa que busca auxílio junto à fonoaudióloga no intuito de aumentar o vocabulário de Tereza, acrescentando mais símbolos gráficos em sua prancha, é a própria mãe. A mãe é também a que se mostra mais competente no uso do sistema, no ensino de novos sinais gráficos, na construção de pranchas e na escolha do sistema de comunicação mais adequado para a filha.

Há um consenso dos entrevistados em relação aos parceiros de comunicação da criança que são basicamente os pais, os colegas de classe, a ex-professora (em 2007, ano em que a criança ingressou nessa escola regular) e a fisioterapeuta. Em alguns momentos a babá e uma prima da mãe que é mais próxima à família também são parceiros e utilizam a prancha eventualmente. Tereza também tem contato com avós, tios, especialmente, com dois primos de quem gosta muito, outros professores, amigos da família, mas, estes, em sua maioria, não são interlocutores que fazem o uso do sistema de comunicação com a participante e raramente estabelecem vínculos interativos de comunicação com a mesma.

A mãe aponta a necessidade de um treino sistemático com a criança no uso da prancha para ampliar as possibilidades de comunicação de Tereza em ambientes externos; contudo, sente dificuldades em sua própria casa, uma vez que o pai não usa o sistema. O pai acha que esse convívio diário com a filha faz com que ele compreenda quase tudo; não acha que a prancha seja imprescindível nesses momentos. Segundo ele, só utiliza o sistema quando já tentou compreender a filha de várias formas (gestos, sinais, respostas de sim e não, mínimas vocalizações de Tereza), e não conseguiu.

Em relação a pessoas fora do ambiente familiar e escolar, a mãe menciona que não vê essa possibilidade enquanto não houver um treino sistemático e enquanto as pessoas não perceberem o potencial comunicativo da filha. Em relação a essas pessoas, ela relata: *"Eu acho que o principal é aceitar que a Tereza pensa. Porque a partir do momento que as pessoas aceitam que a Tereza consegue pensar como uma pessoa normal, eu acho que elas começam a perceber a necessidade de comunicar"*.

A professora aponta muitas dificuldades para desenvolver estratégias de ensino com Tereza utilizando-se de seu sistema gráfico de comunicação; não se considera muito competente no que se refere a ensinar novos sinais gráficos para

Tereza, escolher novo vocabulário ou escolher o tipo de comunicação alternativa para a aluna. A forma mais utilizada pela professora para se comunicar com Tereza, na escola, é através de suas respostas convencionais de “sim” e “não” (elevação do lábio superior para o sim, e movimento com o corpo para o não), do choro e sorriso e de perguntas diretas.

A professora, em uma de suas falas na entrevista, citou um exemplo que já utilizou em classe: Mostrou um desenho e pediu para Tereza completar a frase relacionada ao desenho, como, por exemplo, “O menino chora ou o menino ri?” Mostrou um menino chorando e um menino sorrindo e pediu que Tereza olhasse para o verbo correto; *“porém, se ela ficar quieta e não responder eu não sei se ela sabe”*. A professora confirmou que atividades como estas não eram realizadas com frequência em sala. Também se pôde observar que a professora se mostrou indecisa, em dúvida e até demonstrando desconhecimento em alguns aspectos relacionados à comunicação e à cognição da criança.

Análise descritiva dos principais pontos da entrevista com Tereza

A entrevista com Tereza foi realizada em dois dias, tendo duração de cinquenta e oito minutos, no primeiro dia, e de quarenta e cinco minutos, no segundo. A entrevista foi filmada e os dados transpostos para o formulário específico.

Tereza é filha única. Estuda em escola privada e regular, 2º ano do ensino fundamental. Em sua classe há dez alunos e uma estagiária, além da professora.

Tereza respondeu às questões dirigidas a ela através de seu recurso de comunicação. Sua prancha contém fotografias e símbolos gráficos extraídos do sistema de comunicação *Picture Communication Symbols - PCS*, o que totaliza duzentos e noventa e sete itens. O pesquisador, para obter a resposta, utilizava-se da técnica de varredura visual.

As questões da entrevista foram relacionadas aos parceiros favoritos de comunicação de Tereza, à sua comunicação com as pessoas (aspectos gerais da comunicação, de como ocorre e se há dificuldade neste diálogo) e a temas/tópicos preferidos de conversação. Todos os nomes a seguir são fictícios.

Com relação aos parceiros favoritos, Tereza respondeu que estes em geral são seu pai, avô e duas amigas, uma delas (Vivian) é colega de outra série em sua escola. Em sua casa, o parceiro favorito é a mãe. Como par, selecionou sua prima Iolanda como favorita, com a qual convive bastante e tem nove anos de idade. Na escola, Tereza escolheu como adulto e parceiro favorito a filha de uma amiga de sua mãe. Sobre os pares favoritos fora da escola, Tereza escolheu o primo Pedro com o qual convive muito e tem dez anos de idade, uma amiga, sua avó, a fisioterapeuta e a fonoaudióloga. Como pares, fora da sua escola, elegeu sua babá como parceiro favorito.

Com relação aos aspectos relacionados à sua comunicação, a participante referiu que sempre conseguiu comunicar o que quer dizer; e, que sua mãe é com quem ela mais se comunica e também é a pessoa que a compreende melhor, embora tenha afirmado ser fácil se comunicar com o seu pai preferencialmente. Gosta de conversar sobre o que há na televisão e acha mais fácil conversar sobre mercado, shopping, festa.

Todas essas respostas foram obtidas pelas pranchas de comunicação. Tereza sinalizava a categoria (verbo, substantivo, etc) que queria se reportar e o pesquisador conversava a respeito. Quando questionada pela pesquisadora sobre o que era mais difícil de comunicar, Tereza respondeu através dos símbolos: “— *Sobre o que eu entendo*”. Para se chegar a essa resposta, a participante mostrou o verbo “entender” em sua prancha e o pesquisador foi realizando algumas perguntas até essa confirmação por parte da participante.

Conclusões/resultados entrevista com Tereza

Algumas das respostas de Tereza corroboram os dados analisados nas entrevistas realizadas com seus pais. Apesar de ela mencionar que sua mãe é a parceira que mais a compreende e é com quem mais utiliza a comunicação, prefere conversar com seu pai, pois com este não lhe é exigido o esforço de utilizar a prancha. Com ele, Tereza se comunica muito facilmente pelo olhar, gestos, expressões corporais e faciais e pelas respostas já firmadas de “sim” e “não”. O próprio pai refere que só utiliza a prancha quando não se faz compreender mesmo

pela filha, pois a compreende muito bem através dessas outras formas de expressão.

Em nenhum momento, mencionou sua professora como parceira de comunicação, o que também reflete um pouco a dificuldade já relatada por essa educadora em estabelecer uma comunicação com a aluna. A professora relata: “— *Como eu falava antes, em 2007, a professora da época utilizava a prancha; depois, neste ano, o grupo de crianças é que foi pontuando para a gente, as próprias crianças é que foram ensinando a fazer esse uso mais efetivo*”. Mencionou também uma situação pedagógica: “— *Vou fazer a leitura de um livro que as crianças usam, ela fica do lado e as crianças vão mostrando para ela a figura, fazendo com que ela acompanhe, ela pode não estar fazendo leitura nenhuma, mas as crianças ficam do lado mostrando o que está no livro*”.

De forma geral, Tereza descreve dois primos e os avós como parceiros que são pessoas com as quais ela convive bastante. Adultos fora do ambiente familiar, ela aponta sua babá, uma amiga de sua mãe que tem contato, sua fisioterapeuta e sua fonoaudióloga.

Quando a participante mencionou temas como mercado, shopping, festa, a impressão é que foi mais difícil para ela compreender a pergunta, já que ficou confusa na varredura. O fato de Tereza dizer que “sobre o que entende” é o mais difícil para se comunicar, pode-se identificar como a dificuldade dela expressar aos outros o seu próprio pensamento ou a construção de um enunciado que de fato queira transmitir ao outro.

Análise descritiva dos principais pontos da entrevista com Alicia

A entrevista com Alícia (sujeito controle) foi áudio gravada e realizada no Laboratório de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa da UERJ, em apenas um dia, com duração de quatorze minutos e quarenta segundos. Foi semelhante à entrevista realizada com a participante Tereza, no sentido de coletar informações acerca de seus parceiros de comunicação, seus interesses e seus temas/tópicos preferidos de conversação.

Apenas ao final, houve duas perguntas relacionadas à comunicação alternativa e à percepção de Alícia diante de uma hipótese de não poder falar e de ser uma usuária de comunicação alternativa.

Alícia frequenta escola regular e está no 7º ano do ensino fundamental. Reside com os pais e uma irmã. Em sua classe, há um aluno autista e sua mãe é professora de turma inclusiva e, em função disso, Alícia tem contato com crianças que têm paralisia cerebral, não oralizadas e usuárias de cadeira de rodas.

Quanto aos seus interesses, Alícia gosta de dançar (faz ballet e dança contemporânea), ir ao shopping, assistir a filmes e também faz aulas de piano. Gosta também “de estudar” e tem preferência por história, matemática. Seus parceiros de comunicação em casa são sua mãe (conversa com ela algumas coisas, mas não tudo), seu pai, sua avó. Na escola seus parceiros são amigas e amigos de sua turma, dentre eles, o colega autista. Os parceiros adultos na escola com quem gosta de conversar são as duas coordenadoras, o marido de uma delas, que também trabalha na escola, e a moça que trabalha na lanchonete. Fora de casa e da escola, seus parceiros de conversação são amigos do ballet e do clube que frequenta e uma amiga vizinha. A maioria desses amigos tem a sua idade, doze anos ou acima de nove anos.

Com esses amigos da escola e também de fora dela, Alícia se sente à vontade para falar tudo que quer, porque eles também podem e falam tudo que querem com ela. Sobre parceiros adultos fora da escola, Alícia refere ser a mãe de sua amiga. Entre pessoas que não gosta de conversar, a participante menciona o inspetor da sua escola, alguns professores e algumas meninas da escola e do ballet. Ela encontra mais facilidade para falar com uma amiga da escola e uma do ballet, consideradas suas melhores amigas.

Dentre os temas que Alícia gosta de conversar, ela destaca que gosta de conversar com as amigas sobre meninos, moda, matérias que suas amigas têm mais dificuldade na escola no intuito de poder ajudá-las (poucas vezes) e Orkut, computador. Sobre temas que não gosta de conversar, Alícia destaca assuntos competitivos, como, por exemplo, quem é mais bonita, quem é seu melhor amigo, de qual menino você gosta? Com relação aos temas que acha difícil de conversar, Alícia respondeu que acha difícil conversar sobre as coisas da escola com outras pessoas que não sejam os seus amigos. Os temas que acha mais fácil de conversar são aqueles relacionados à vida; Alícia gosta de receber e dar conselhos.

Seguem as perguntas dirigidas a Alicia relacionadas à comunicação alternativa. Siglas: P: Pesquisador e A: Alicia.

P: Como você imagina uma pessoa que não fala e tem que usar algum recurso para estar se comunicando?

A: Que precisa de computador essas coisas?

P: É computador, ou prancha, ou figuras. Como é que você pensa que é isso, qual é a sensação que você acha que a pessoa tem?

A: Deve ser difícil, porque ela não conversa como a gente, tem que estar usando alguma coisa para ela mostrar, meio difícil. Acho que seria difícil para mim, porque meus amigos autistas falam, aí, não tem problema, mas assim quem não fala...

P: É, seus amigos autistas falam, mas, as crianças que não falam, como seria?

A: Aquelas crianças que não conseguem falar, tipo assim, paralisia cerebral que se comunicam com sorriso, essas coisas assim...?

P: Isso, você tem contato com autista, sua mãe trabalha com crianças com paralisia cerebral, como você está mais familiarizada, como é que você acha que é isso ?

A: É muito difícil, tem muito preconceito, as mães que tem que subir no ônibus com as crianças e a cadeira de rodas, lugares que não têm rampa...

P: Agora em relação a você. Se você não pudesse falar e tivesse que usar outro meio que não a fala qual seria esse meio de comunicação utilizado?

A: Através do computador e pelo sorriso. Minha mãe quando fala uma coisa engraçada, a aluna dela com paralisia cerebral começa a rir, e minha mãe pergunta se ela gostou e ela sorri.

P: Então, pelo computador e pelo sorriso. Computador escrito?

A: É.

Conclusões/resultados entrevista com Alicia

Os resultados apontam alguns interesses semelhantes aos de Tereza, como *shopping* e festa. Na entrevista com a mãe de Tereza, a mesma mencionou também que Tereza gostava de conversar sobre paqueras, meninos, o que também se

observa na entrevista com Alicia. Observam-se ainda respostas semelhantes no que se refere aos parceiros favoritos de comunicação, como a mãe e os amigos da escola.

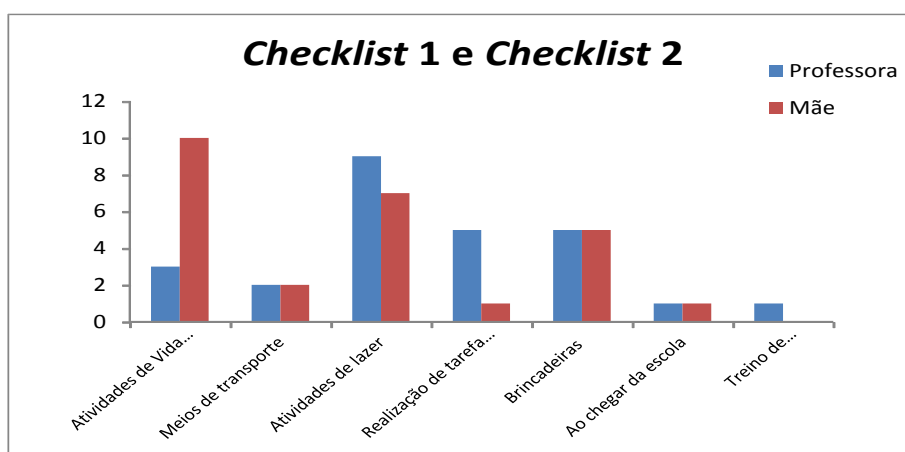
O mais importante de se ressaltar na entrevista com Alicia é como ela percebe uma pessoa que utiliza um sistema de comunicação diferente ao da fala para se comunicar, e de como ela pensa que seria sua forma de comunicação alternativa caso não falasse. Um ponto favorável foi o fato de ela já ser familiarizada com crianças especiais e não oralizadas.

4. 2 Checklists

O objetivo da aplicação dos *checklists* é coletar dados relacionados à comunicação em diferentes ambientes da casa e em diferentes situações na escola (figura 2), como também às funções comunicativas de Tereza (figura 3) e a mal-entendidos (figura 4) que por ventura possam ocorrer entre a participante e os pais e/ou com a professora. Os *checklists* são respondidos e classificados pelos pais e pela professora de acordo com valores (escores) contidos nos instrumentos.

Na Figura 2, estão apresentados sete itens que foram agrupados por categorias ocorridas em casa e na escola. Essas categorias serão avaliadas pela mãe e pela professora quanto à qualidade, frequência e mudanças ocorridas na comunicação de Tereza após a introdução dos recursos da comunicação alternativa.

Figura 2- Checklist 1 e Checklist 2



Avaliações realizadas pela mãe e pela professora quanto à qualidade, frequência e mudanças ocorridas na comunicação de Tereza após a introdução dos recursos da comunicação alternativa em sete situações de casa e da escola.

Os *checklists* realizados com a mãe e com a professora apresentavam trinta e nove itens cada um, sendo os mesmos agrupados em sete categorias (figura 2), a saber: atividades de vida diária, meios de transporte, atividades de lazer, realização de tarefa de casa/escola, brincadeiras, ao chegar da escola e treino de comunicação. Esses sete itens serão analisados através de avaliações realizadas pela mãe e pela professora quanto à qualidade, frequência e mudanças ocorridas na comunicação de Tereza após a introdução dos recursos da comunicação alternativa.

A) A qualidade da comunicação foi avaliada, atribuindo-se os seguintes escores.

- 0 - Situação não fornecida
- 1 - Comunica-se bem
- 2 - Medianamente ou de modo variado
- 3 - Comunica-se pobremente
- 4 - Não participa desta situação
- 9 - Não sabe

B) A frequência do uso da Comunicação Alternativa foi avaliada, atribuindo-se os seguintes escores:

- 0 - Situação 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 disponível
- 6 - Não participa desta situação
- 9 - Não sabe

C) As mudanças ocorridas na comunicação do sujeito após a introdução da Comunicação Alternativa foram avaliadas atribuindo-se os seguintes escores:

- 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.

De forma geral, a mãe considerou a comunicação de Tereza como “melhor do que antes” após a introdução do sistema alternativo de comunicação em vinte e cinco atividades enquanto, a professora reconheceu a melhora em apenas cinco delas. A própria professora comentou que a criança já havia iniciado a utilização do recurso no ano anterior com a ex professora e considerou que não houve melhoras, e sim que a comunicação “está pior do que antes” . Relatou que se comparada ao ano anterior, Teresa não está melhor, porque antes ela fazia uso do sistema de forma mais sistemática. Nessa avaliação, a professora se referiu à comunicação alternativa da seguinte maneira: “— *Quando você diz comunicação alternativa, pode ser qualquer coisa, os gestos, sinais, expressões e não exatamente a prancha, né?*” Esse fala apareceu em vários relatos da professora.

Os resultados apresentados a seguir estão relacionados ao antes e depois da utilização dos recursos de comunicação, ou seja, à qualidade da comunicação e à mudança na comunicação após a introdução do sistema de comunicação.

No *Checklist 1* respondido pela mãe foram listadas dez (coluna vertical do gráfico) atividades cotidianas (atividades de vida diária) e no *checklist 2* respondido pela professora foram listadas três atividades (figura1). Essas atividades se relacionavam ao acordar, tomar café, lavar-se, tomar banho, escovar os dentes, durante as refeições, vestir-se e despir-se, etc. Em seis dessas atividades de vida diária em que Tereza apresentava possibilidades de comunicação, a mãe considerou que a filha comunica-se bem (escore 1). Contudo após introdução do recurso de CAA ela avaliou a comunicação de Teresa como melhor do que antes (escore 1). Segundo a avaliação da professora, nessa categoria de atividades de vida diária, a única atividade em que a menina comunica-se bem é na escovação de dentes (escore 1), não havendo, entretanto, efeito do emprego da CAA (escore 2).

Nas tarefas e lições de casa, a mãe considerou que a menina se comunica melhor do que antes da introdução da prancha (escore 1). Por outro lado, a professora demonstrou dificuldades ao responder essa questão, uma vez que a criança já fazia uso da comunicação alternativa ao ingressar em sua classe. Complementou ainda afirmando que “...*eu acho inclusive que antes ela tinha muito*

mais comunicação do que agora, comigo”, Em função disto respondeu que é “pior que antes” (escore 3); justificando ainda que o tempo não possibilita que essa comunicação seja melhor.

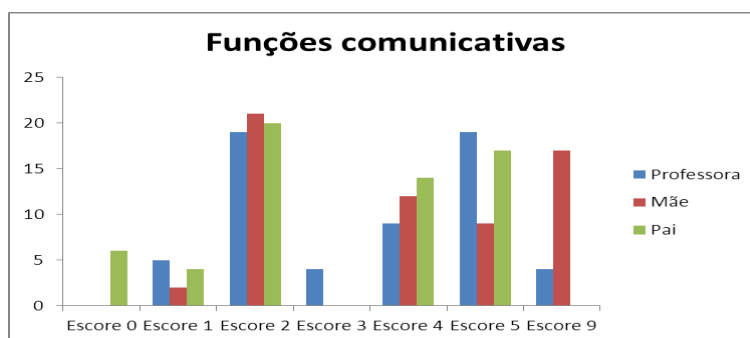
Em relação às tarefas na escola a professora considerou que está faltando uma opção de resposta - por exemplo “o mediano, o aceitável”. Ela avaliou a comunicação de Teresa como nem pior e nem melhor, porque “*na verdade eu faço o que já fazia a ex-professora*”.

Em relação às brincadeiras com crianças, adulto e em grupo, a mãe refere que a criança “comunica-se bem” (escore 1) e que após a introdução do recurso, Tereza ficou “melhor que antes” (escore 1). Nessa mesma categoria a professora considerou que a comunicação é “medianamente ou de modo variado” (escore 2) e que após a introdução do recurso, o desempenho não se alterou, está “como antes” (escore 2). A professora, complementou ainda que se a brincadeira for com crianças, Tereza comunica-se bem (escore 1), não havendo contudo efeitos da CAA.

Em relação à categoria de treino de comunicação que se encontra presente apenas no *checklist 2* aplicado à professora, esta afirma que é muito difícil, antes era “medianamente ou de modo variado” (escore 2) e que a tendência, após a introdução do recurso, é melhorar, “*só não é melhor por falta de tempo, eu diria que ela vem melhorando*”; em função desta fala, a professora classificou como “melhor do que antes” (escore 1).

Na Figura 3 estão apresentadas as avaliações realizadas pela mãe, pelo pai e pela professora através do *Checklist 3* quanto ao desempenho de Teresa observado quanto às funções comunicativas.

Figura 3 – *Checklist 3*



Avaliações realizada pela mãe, pelo pai e pela professora referente ao desempenho de Teresa quanto às funções comunicativas

O objetivo do *Checklist 3* era atribuir um escore a cada função listada. Este instrumento contém sessenta e uma funções comunicativas como, por exemplo, conseguir a atenção de outras pessoas, cumprimentar, pedir para alguém fazer ou pegar alguma coisa presente em determinada situação, expressar o que não quer fazer, expressar dor, responder “sim” e “não” corretamente, nomear objetos, expressar sentimentos, iniciar uma conversa, etc.

As avaliações eram realizadas atribuindo-se os seguintes escores:

- Escore 0 - Informação não fornecida
- Escore 1 - A criança não se expressa
- Escore 2 - É fácil para a criança se expressar
- Escore 3 - Não é nem fácil nem difícil para a criança se expressar
- Escore 4 - Varia muito
- Escore 5 - É difícil para a criança se expressar
- Escore 9 - Não sabe

Os resultados apresentados a seguir apontam as percepções do pai, da mãe e da professora acerca das funções comunicativas de Tereza. Esse *checklist* apontou algumas concordâncias e divergências entre os entrevistados.

De modo geral as funções comunicativas atribuídas como fáceis para a criança se expressar (escore 2) alcançaram números semelhantes entre os entrevistados: a mãe apontou vinte e uma funções, o pai vinte funções, e a professora dezenove funções. Estes números sinalizados pelos entrevistados correspondem a coluna vertical do gráfico.

A mãe listou nove funções comunicativas que julgava como difíceis para Tereza se expressar (escore 5), enquanto o pai listou dezessete e a professora dezenove.

Entre a mãe e pai houve consenso nas seguintes funções comunicativas: “expressar o que Tereza não quer fazer”, “expressar que Tereza quer continuar a fazer alguma coisa”, “acompanhar uma conversa entre outros” e “responder “sim” e “não” corretamente”. Os dois atribuíram escore 2 para essas funções.

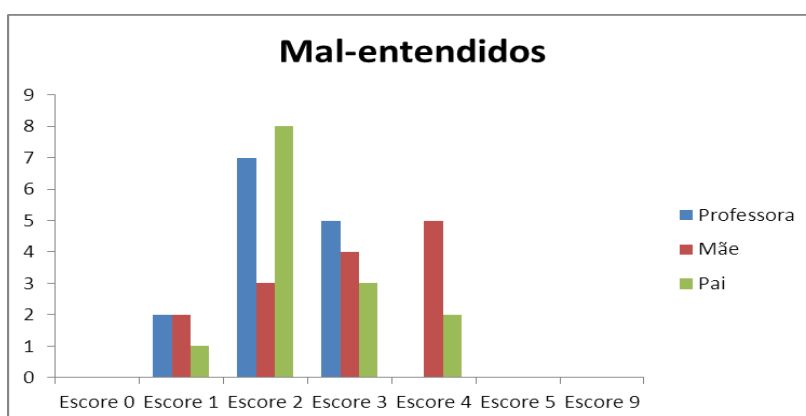
Entre a professora e a mãe no que se refere à dificuldade da criança se expressar (escore 5) houve consenso nas funções comunicativas: “avaliar alguma

coisa”, “comunicar-se com várias pessoas aos mesmo tempo“, comunicar novas palavras combinando sinais gráficos”.

Entre a mãe, o pai e a professora houve consenso nas funções: “chamar alguém”, “expressar necessidades como sede e fome”, “expressar se há alguma coisa que ela quer”, “confirmar alguma coisa”, “negar alguma coisa”, “expressar que está gostando de algo”, “expressar que não está gostando de alguma coisa”, “expressar dor”, “protestar”, “expressar que ela está triste ou feliz”. Os três atribuíram escore 2 para essas funções.

Na Figura 4 estão apresentadas as avaliações realizadas pela mãe, pelo pai e pela professora através do *Checklist 4* referentes às situações de mal entendidos na comunicação com Tereza.

Figura 4 - *Checklist 4*



Avaliações realizadas pela mãe, pelo pai e pela professora através do *Checklist 4* referentes às situações de mal entendidos na comunicação de Tereza

Esse *checklist* descreve os possíveis mal-entendidos entre Tereza e os pais, e/ou da participante com a professora. Esse instrumento contém quatorze itens relacionados a situações como “repetir identicamente” se for mal-entendida, “solicitar ajuda de outra pessoa” (para interpretação), “desistir”, “terminar a conversa”, “ficar brava”, “ficar triste”, “retirar-se”, dentre outras.

As avaliações eram realizadas atribuindo-se os seguintes escores:

- Escore 0- Informação não dada
- Escore 1 - Freqüente
- Escore 2 - Algumas vezes

- Escore 3 - Raramente
- Escore 4 - Nunca se observou a criança ser mal-entendida
- Escore 9 - Não sabe.

A mãe não referiu nenhum mal-entendido na comunicação com Tereza (5 itens), seguido do pai (2 itens). Eis uma das falas da mãe: “— *É difícil ocorrer mal-entendidos, porque sempre damos oportunidade para ela responder. Se não é muito relevante, ela não se envolve, se é algo que a interessa tenta até o final.*”

O pai indica alguns, enquanto a professora refere ser frequente o mal-entendido. Ela atribuiu o escore 1 (frequente) para dois itens e o escore 2 (algumas vezes) para sete itens. Uma de suas falas: “— *É frequente o mal-entendido. Tereza chora e grita por bastante tempo (tentando se comunicar) até desistir*”. A professora entende, às vezes, essa dificuldade de se expressar como sofrimento da participante (de não se fazer entender ou não entender mesmo), enquanto a mãe, algumas vezes, percebe tais eventos como “pirraça” da criança, de não querer se esforçar para responder.

4.3 Escalas de Avaliação

No Quadro 3 estão apresentadas as avaliações realizadas pela mãe e pela professora quanto a vários aspectos do desenvolvimento da linguagem e da comunicação alternativa de Tereza.

Quadro 3 - Análise dos principais dados coletados nas escalas de avaliação

	MÃE	PROFESSORA
Frequência no uso da comunicação	Frequentemente	Raramente
Tipo de sistema de comunicação alternativa utilizado	Em casa, PCS e fotografias	Na escola, PCS e fotografias, embora usualmente o sistema não seja utilizado com frequência
Modo de acesso ao sistema	Escaneamento assistido	Escaneamento assistido
Frequência da utilização do sistema	Frequentemente	Medianamente

Qualidade da inter-venção de língua-gem e comunicação	Um pouco melhor do que poderia ser esperado	Um pouco melhor do que poderia ser esperado, professora tem dificuldades no uso; ela considera <i>que deveria ter alguém que entendesse mais da comunicação alternativa</i>
Função dos pais no desenvolvimento da linguagem alternativa	Muito importante	Muito importante
Função dos pais em relação às suas expectativas no desenvolvimento da linguagem alternativa da criança	Como desejavam	Não sabe informar
Função da professora no desenvolvimento da linguagem alternativa da criança	Segundo a mãe, a professora não tem qualquer função	Função de importância limitada
Colaboração entre a professora e os pais no que se refere à comunicação alternativa	Muito pouca	Pouca
Cursos realizados na área	Mãe realizou cursos de comunicação alternativa oferecidos pelo município	Professora realizou cursos de comunicação alternativa oferecidos pela mãe na escola com duração de 3 hs
Avaliação dos pais na educação da comunicação alternativa da criança	Muito boa	Muito boa
Avaliação da educação de pessoas que não trabalham diretamente com a criança	Ausente	Muito pouco
Avaliação da educação dos pares	Pouca	Pouca
Pessoa (s) responsável (s) pela condução do processo de desenvolvimento da comunicação alternativa	Os próprios pais	Na escola, a professora e a diretora
Contato com outras famílias que têm crianças que utilizam a comunicação alternativa	Regularmente	Na escola, regularmente
Contato da criança com outros professores que trabalham com crianças que utilizam sistemas de comunicação alternativa	Às vezes	Às vezes
Contato da criança com outros adultos que utilizam sistemas de comunicação alternativa	Não tem esse contato	Não tem esse contato

Os dados relacionados no Quadro 2 exibem alguns dos principais aspectos/situações ocorridos na casa e na sala de aula de Tereza. Tais aspectos/situações referem-se ao uso da comunicação alternativa e à qualidade da intervenção/educação no desenvolvimento da linguagem e na comunicação alternativa da participante.

Os dados obtidos nessas escalas de avaliações apontam para resultados semelhantes aos resultados das entrevistas e *checklists* aplicados aos pais e à professora. Este instrumento contém quinze itens relacionados à comunicação de Tereza, e dezessete itens relacionados à educação (qualidade da intervenção em comunicação e linguagem da criança), aplicados à mãe e à professora.

Alguns resultados foram apontados no quadro 2, ilustrando as respostas da mãe e da professora nas respectivas situações. Pôde-se observar que as respostas confrontadas mostram que realmente Tereza utiliza mais a comunicação alternativa e o sistema gráfico (PCS) em casa do que na escola, e que a mãe se comunica de forma mais frequente com a filha do que a professora. A mãe também aponta falhas na atuação e no papel da professora quanto ao desenvolvimento da linguagem e da comunicação alternativa de Tereza. Embora a professora tenha respondido que a qualidade de intervenção de linguagem e comunicação da participante está um pouco melhor do que poderia ser esperado, comenta que poderia ser melhor, porque ela própria apresenta dificuldades em estabelecer estratégias de comunicação com Tereza. Considera a necessidade de pessoas que entendessem mais da comunicação alternativa da participante, o que é coerente quando classifica sua importância como limitada nessa função. Os cursos de CAA que a professora já participou em relação à área de comunicação alternativa foram ministrados pela mãe de Tereza na escola, ao passo que a mãe além de ser professora de turma inclusiva, relata que lê bastante sobre o tema e que já frequentou alguns cursos ministrados pelo município do Rio de Janeiro.

4.4 Gross Motor Functional Classification – GMFC

Esta escala foi aplicada à Tereza, como o objetivo de avaliar e mensurar as modificações da função motora grossa ocorridas no decorrer do desenvolvimento da criança com paralisia cerebral. A participante foi classificada como Nível V, cuja descrição faz-se a seguir:

Nível V: As deficiências físicas restringem o controle voluntário do movimento e a capacidade para manter posturas anti-gravitacionais de cabeça e tronco. Todas as áreas de função motora estão limitadas. As limitações funcionais no sentar e ficar em pé não são completamente compensadas por meio do uso de adaptações e tecnologia assistiva. Neste nível, as crianças não mostram sinais de locomoção independente e são transportadas. Algumas crianças alcançam auto-locomoção usando cadeira de rodas motorizada com extensas adaptações.

4.5 Manual Ability Classification System – MACS

Esta escala foi aplicada à Tereza com o propósito de avaliar a forma como a criança com paralisia cerebral usa as mãos para manipular os objetos de vida diária. A participante foi classificada como Nível V, a saber:

Nível V- Não manipula objetos e tem limitações graves na realização de qualquer atividade, mesmo ações muito simples.

4.6 Provas de Compreensão

As provas de compreensão com Tereza e Alícia foram realizadas no Laboratório de Comunicação Alternativa e Tecnologia Assistiva da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, no período de junho a setembro de 2009.

A pesquisadora realizou todas as provas de compreensão com as participantes, sendo as filmagens realizadas por duas bolsistas graduandas do curso de pedagogia da UERJ.

Com Tereza foram utilizadas duas filmadoras, modelo Sony, para melhor documentação de suas respostas, das instruções da prova e do material utilizado.

No caso de Alícia, que respondeu às provas de compreensão utilizando a fala, foi utilizada apenas uma filmadora.

Alguns exemplos de formulários de preenchimento das provas de compreensão estão apresentados no **ANEXO H**.

Provas de compreensão – Tereza

Tereza foi submetida a seis provas de compreensão, cada uma delas contendo várias tarefas. As tarefas (desenhos e vídeos) eram mostradas uma a uma à Tereza e apresentadas em um plano inclinado, dispostas frontalmente para a participante. Devido ao seu problema motor, as opções de resposta eram exibidas uma a uma à Tereza e a mesma sinalizava para a pesquisadora, através da elevação do lábio superior direito, a opção que considerava correta. Além da resposta com o lábio superior (resposta consolidada), algumas vezes, como confirmação, Tereza sorria e olhava para a pesquisadora. A escolha do modo de seleção ficou clara desde o início da pesquisa, até porque este código de comunicação com a criança (elevação do lábio superior) já havia sido previamente treinado e consolidado pelos pais e professores.

Para algumas tarefas não havia limite de tempo. Caso a participante demonstrasse cansaço, impaciência ou desconforto, a prova poderia ser interrompida e reiniciada em outro dia.

As tarefas referentes às Provas de Compreensão foram baseadas, principalmente, em múltipla escolha de figuras. As figuras e desenhos foram elaborados pela equipe de pesquisa do coordenador do projeto. Essas figuras continham símbolos gráficos que foram organizados em ordem de complexidade crescente. A participante tinha de escolher dentre os enunciados gráficos apresentados com um ou mais símbolos, qual (is) símbolo (s), sentença (s) ou figura (s) representava (m) melhor o enunciado apresentado. As figuras e as sentenças foram construídas de forma que permitissem a ocorrência de tipos específicos de erros na interpretação.

Antes das seis provas de comunicação propriamente ditas, foram apresentadas duas tarefas de treinamento (teste) no início de cada uma delas, nos quais foi explicado o que seria exigido em cada tarefa, podendo a participante receber apoio verbal apenas nestas duas tarefas iniciais de teste, assim como, somente nestas a resposta correta poderia ser informada à mesma.

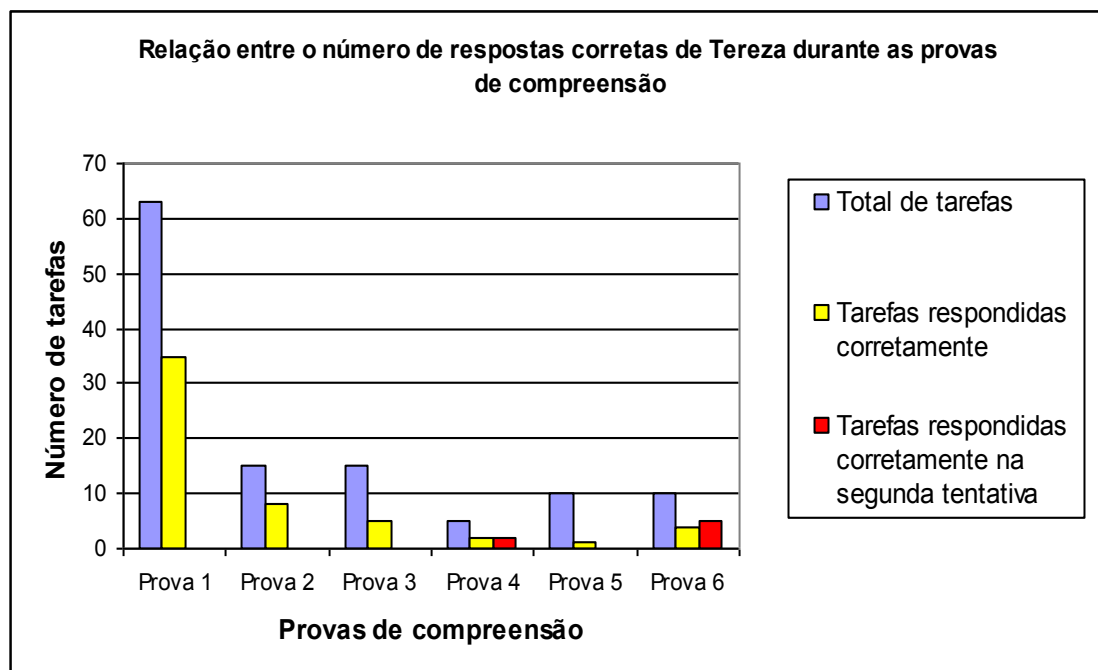
Após demonstrar compreensão da exigência das tarefas, iniciavam-se as provas. As respostas emitidas por Tereza eram registradas pela pesquisadora que não lhe fornecia qualquer ajuda. Tereza fora informada que somente uma resposta

poderia ser selecionada. Todas as respostas foram reconhecidas de forma positiva e Tereza foi elogiada pelo esforço e engajamento em todas as tarefas.

À medida que as tarefas se tornavam mais complexas, Tereza mostrava-se bastante desatenta e olhava continuamente para as câmeras ou para a pesquisadora, e, em outros momentos, selecionava como resposta correta mais de uma alternativa.

Na Figura 5 estão apresentados os dados sobre o desempenho de Tereza nas seis Provas de Compreensão.

Figura 5 - Desempenho de Tereza nas seis Provas de Compreensão



Comentários/resultados:

1) Prova de Compreensão 1: Um símbolo gráfico e quatro figuras

Nesta prova, a participante foi informada de que seriam apresentadas a ela algumas tarefas com um símbolo gráfico no topo da página e quatro figuras abaixo. Tereza teria de escolher apenas uma figura que melhor representasse a figura (símbolo) de cima. Esta página foi posicionada em plano inclinado sobre a mesa e à

frente da criança, a fim de permitir uma boa visualização. Da mesma forma, Tereza estava bem posicionada em sua cadeira de rodas de forma confortável.

Pode-se observar que foram apresentadas sessenta e três tarefas e Tereza respondeu corretamente a trinta e cinco e conseguiu realizar a associação esperada entre o símbolo gráfico e a figura desenhada. A pesquisadora realizava o escaneamento assistido e aguardava a escolha de uma figura dentre as quatro figuras desenhadas à mão e dispostas na página de duas a duas.

Esta prova foi realizada em duas sessões, com duração total de uma hora e quatorze minutos, a 1ª sessão durou vinte e oito minutos com dezessete tarefas, e a 2ª sessão teve a duração de quarenta e seis minutos com as quarenta e cinco tarefas restantes. Nas tarefas de teste (1 e 2), Tereza necessitou de auxílio para compreender a tarefa, pois mesmo com a explicação ela não compreendeu que deveria associar o símbolo gráfico localizado acima da página à figura que melhor correspondesse ao mesmo.

Durante a realização da prova, a pesquisadora necessitou de realizar o escaneamento (varredura) em média de duas a três vezes em algumas tarefas. O tempo de resposta em cada tarefa foi variado. Quando as figuras faziam parte do contexto da participante, a resposta variou de quatro a nove segundos. Apenas como exemplificação, nas tarefas sete, oito e quatorze, Tereza levou apenas nove segundos para responder (substantivos: caixa, copo e pão), assim como as de número nove e quinze, foram respondidas em apenas quatro segundos (verbos: dormir e comer).

Em todas essas tarefas a criança respondeu corretamente, ou seja, associou o símbolo à figura. Durante algumas tarefas, Tereza olhou muito para a pesquisadora ou para a filmadora e, por várias vezes, foi solicitado à criança que voltasse a olhar para as folhas contendo as tarefas. Em algumas tarefas, Tereza respondeu a mais de uma opção, o que provavelmente revela sua dificuldade.

A participante mostrou-se cansada e preferiu parar após a apresentação de 17 tarefas (1ª sessão). Quando a participante demonstrava cansaço, era sempre questionada quanto à possibilidade de continuidade dos testes. Após vinte e quatro tarefas (2ª sessão), a criança demonstrou desconforto. E, assim, os testes tiveram de ser interrompidos para que a criança fosse melhor posicionada na cadeira de rodas. Nas duas últimas tarefas ela referiu cansaço.

Tereza parece ter apresentado dificuldades em compreender algumas figuras desenhadas e em muitos desses momentos se dispersava. Com efeito, foi possível observar que alguns desenhos não estavam muito claros. Alguns símbolos não faziam parte do vocabulário usual de Tereza e nem de sua rotina de conversação, mas ainda assim a criança compreendeu alguns símbolos associando-os à figura correta. Esta foi a prova que Tereza conseguiu um melhor desempenho, com o índice de acertos de 56%.

2) Prova de Compreensão 2: Uma sentença gráfica e quatro figuras

Nesta prova foi explicado que haveria uma sentença gráfica no topo da página e que Tereza deveria selecionar a figura que melhor correspondesse a essa sentença, seguindo o esquema apresentado anteriormente. Tereza foi auxiliada nas primeiras duas tarefas iniciais que eram de teste.

Esta prova foi realizada em duas sessões, totalizando vinte e oito minutos e quarenta e oito segundos, sendo a 1ª sessão (doze tarefas) conduzidas durante vinte e três minutos e quarenta e cinco segundos e a 2ª sessão (três tarefas restantes) em cinco minutos e três segundos. Após a tarefa de número treze foi necessária uma interrupção, pois a criança estava muito inquieta; neste dia Tereza estava em uso de colete para “correção” da escoliose visando uma melhor adequação postural, e quando questionada se o colete estava incomodando ela afirmou que sim, sendo necessário chamar por sua mãe. Após resolvido o problema, foi dada continuidade às tarefas desta 2ª prova de compreensão. Tereza demonstrou muito desconforto durante toda esta prova.

Nesta prova, as sentenças gráficas eram “lidas” independentemente por Tereza e nenhuma das palavras era falada em voz alta ou apontada pela pesquisadora. Conforme ilustrado na figura 4, Tereza respondeu a oito tarefas corretamente de um total de quinze apresentadas durante as duas sessões. Em algumas tarefas, a pesquisadora necessitou fazer o escaneamento por duas ou três vezes, mas em outras a criança já conseguia responder rapidamente. Apesar de responder corretamente a 53% das tarefas e desta ser a segunda prova de melhor desempenho de Tereza, nesta prova a participante apresentou maior irritabilidade e desconforto.

3) Prova de Compreensão 3: Uma figura e quatro sentenças gráficas

Esta tarefa consistia em selecionar a sentença gráfica que melhor correspondesse à figura desenhada no topo superior de cada página; o inverso da prova anterior. As mesmas instruções, critérios de apoio e orientação foram utilizados. A duração desta prova foi de vinte e um minutos e dezenove segundos e foi realizada em apenas uma sessão.

As tarefas de número cinco e as de sete e quatorze, Tereza respondeu a mesma opção para todas elas (opção 1). Na tarefa de número três, a criança respondeu “menino chora” e não “menina chora” que seria o correto. Vale ressaltar, contudo, que os desenhos nem sempre estavam muito claros, gerando dúvidas e erros de interpretação.

A figura 4 mostra que Tereza respondeu corretamente a apenas cinco tarefas das quinze apresentadas, não sendo considerado um bom desempenho. A escolha das sentenças gráficas pareceu mais difícil a Tereza do que a prova anterior que era a escolha de uma figura que representasse uma sentença.

Muitas vezes parecia haver dificuldade de interpretação da própria figura. O índice percentual de acertos foi de 33% nesta prova. Foi a 2° prova de pior desempenho de Tereza.

4) Prova de Compreensão 4: Um vídeo e 4 sentenças gráficas

Esta prova consistia em selecionar dentre quatro disponíveis, a sentença gráfica que melhor descrevesse o vídeo que seria assistido pela criança. Foi utilizado o programa *Windows Media Player* para exibir o vídeo e aplicado o modo “tela cheia”, em um monitor de 14 polegadas de um *laptop* aberto sobre a mesa e posicionado à frente da criança, o que permitiu uma boa visualização.

Os vídeos poderiam ser exibidos por máximo cinco vezes. O escaneamento das sentenças foi realizado pela pesquisadora para que a participante pudesse selecionar sua resposta. Foram fornecidas as instruções e respeitados os critérios de apoio e orientação.

A participante apresentou muitas dificuldades nesta prova. Na tarefa de teste, necessitou de muito auxílio para compreender a cena do vídeo. Após assistir à 1° apresentação deste vídeo de teste não conseguiu responder e teve que receber orientação verbal. Após a 2° apresentação também não conseguiu responder; na 3°, respondeu após o escaneamento da pesquisadora, selecionando porém a opção

incorreta. Como era uma tarefa de teste, a criança foi auxiliada até para que compreendesse melhor a prova; na 5^o vez que o vídeo foi mostrado, Tereza selecionou a resposta correta.

Após iniciar as tarefas propriamente ditas, e, portanto, não sendo oferecido nenhum tipo de auxílio ou apoio verbal, foi necessário mostrar de três a cinco vezes o vídeo antes de iniciar o escaneamento das opções de resposta por parte da pesquisadora, porque a participante não olhava para o vídeo e sim para a pesquisadora ou para o teclado. A pesquisadora fazia o escaneamento assistido das quatro sentenças gráficas e Tereza escolhia a sentença que melhor descrevesse o vídeo apresentado.

Embora os vídeos fossem curtos, apenas na tarefa quatro, a participante assistiu integralmente o vídeo na 1^o vez que foi mostrado, e nesta tarefa conseguiu responder de forma mais rápida, embora de forma incorreta. Na 5^o tarefa pediu para assistir mais de uma vez e na 2^o tentativa selecionou corretamente a resposta. A prova teve duração de 33 minutos e 30 segundos e foi realizada em uma única sessão. O índice percentual de acertos nesta prova foi de 40%.

5) Prova de Compreensão 5: Melhor ordenação das sentenças gráficas

Essa tarefa consistiu na seleção de sentença gráfica que melhor correspondesse à figura desenhada no topo de cada página (exemplo ilustrado na figura 5), no entanto, em níveis mais complexos de ordenação das sentenças. As instruções foram realizadas à Tereza, e respeitados os critérios de apoio e orientação.

Tereza apresentou dificuldades nesta prova. Durante toda a tarefa de teste, a participante ficou olhando para a pesquisadora; não fixando os desenhos. Ao ser questionada se estava difícil, respondeu afirmativamente. Tereza apresentou apenas uma resposta correta de um total de dez tarefas durante duas sessões, que tiveram duração total foi de sessenta e seis minutos e nove segundos, sendo a 1^o sessão com sessenta minutos e setenta e nove segundos de duração, e a 2^o sessão de cinco minutos e trinta segundos (três últimas tarefas).

Esta prova retratou o pior desempenho de Tereza, sendo o índice percentual de acertos de 10%. Vale ressaltar que, apesar da dificuldade, na metade da prova, a criança se manteve bastante atenta e interessada, olhando mais para os desenhos. As tarefas apresentavam grau de complexidade superior, exibindo detalhes de difícil

percepção. Uma observação importante é que a ordenação das sentenças se baseava em sujeito e complemento, como, por exemplo: *maçã verde sobre o prato*, conforme a língua portuguesa.

Cumprе ressaltar o fato de não ser convincente considerar incorreto determinadas formas de ordenação de uma sentença gráfica utilizada por Tereza, nessa prova, uma vez que a representação da palavra escrita em uma criança que não apresente a linguagem oral não é totalmente conhecida. Talvez, a organização das sentenças não passe pela correta organização dos elementos sintáticos da língua. O desenho, exemplificado na figura 5, ilustra essa situação. Embora a resposta correta seja “bombeiro cozinhar salsicha”, a ordenação: “bombeiro salsicha cozinhar” também estaria transmitindo a mesma mensagem. Outro exemplo foi a resposta da participante Tereza na tarefa 4. O enunciado era: Uma maçã verde em cima do prato”. A resposta correta: Maçã verde em cima prato”. A resposta da criança: Em cima prato maçã verde”, que parece aceitável a medida que se pode pensar: “em cima do prato há uma maçã verde”. Essas construções mentais acerca dos enunciados gráficos emitidos pela participante não parecem incorretas, mesmo que não passem pela ordenação correta das sentenças de acordo com a língua portuguesa.

FIGURA 6 - Exemplo de uma das tarefas da Prova de Compreensão 5 (Walter e Nunes, 2009).

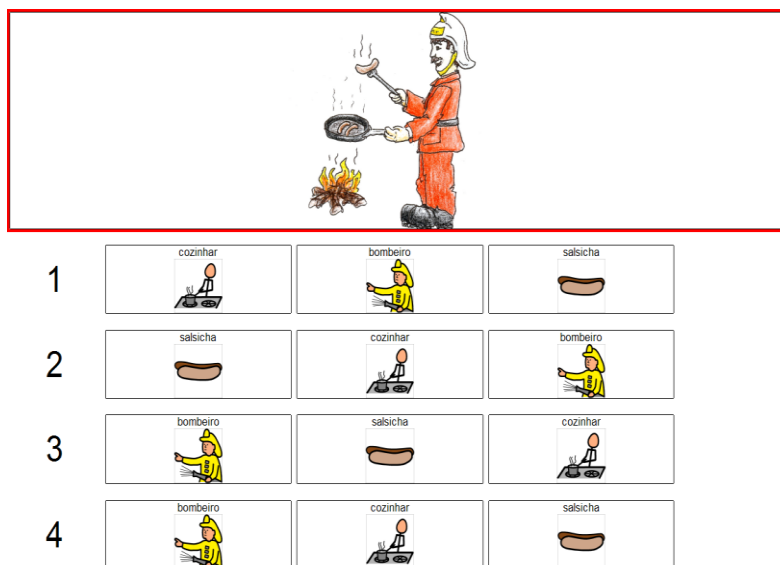


Figura extraída do Projeto Transcultural

6) Prova de Compreensão 6: História

Essa tarefa consistia em ler uma história (figura 7) desconhecida de Tereza e apresentada com pictogramas. A menina teria que responder a dez questões com respostas de “SIM / NÃO” a respeito da história. Tereza teve de “ler” a história sozinha, atividade que realizou silenciosamente. No momento da “leitura”, a criança olhou bastante para a pesquisadora, e a mesma em vários momentos solicitou que Tereza olhasse para a história atentamente para responder depois.

A pesquisadora podia indicar a história como um todo, mas não podia indicar uma ordem específica apontando para a sequência dos pictogramas que compunham a história. Após a “leitura” da participante, a folha contendo a história era retirada do campo visual de Tereza para que ela respondesse as questões. Após ter respondido a dez questões, Tereza tinha acesso novamente à história e respondia novamente as questões, porém, neste segundo momento, com a história à sua frente.

A figura 4 mostra as duas colunas, sendo que a primeira indica o número de respostas corretas emitidas por Tereza sem a história presente, e a segunda indicando o número de respostas corretas com a história visualizada pela participante. Tereza respondeu quatro questões corretamente na 1° etapa (com a história fora do campo visual da criança), dentre as dez questões apresentadas, e cinco questões corretamente na 2° etapa (com a história presente). Esta prova foi realizada em uma sessão e teve a duração de onze minutos e vinte e três segundos. Tereza se mostrou interessada e não demonstrou cansaço. O índice percentual de acertos foi de 40% na 1° etapa, e de 50% na 2° etapa.

FIGURA 7 – História

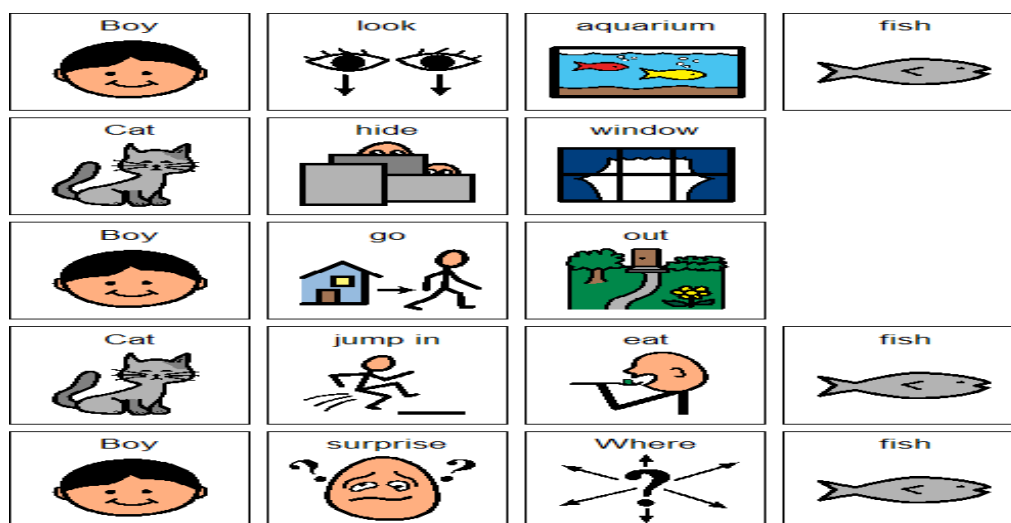


Figura extraída do Projeto Transcultural

PROVAS DE COMPREENSÃO - ALÍCIA

De forma idêntica foram realizadas as provas de compreensão com Alícia. As mesmas foram realizadas em quatro sessões. A forma de resposta de Alícia se deu pela fala.

Alícia respondeu a todas as perguntas sem dificuldade. Respondeu incorretamente a apenas uma tarefa da prova de compreensão 3, a duas tarefas da prova de compreensão 4 (vídeos) e a uma tarefa da prova de compreensão 5 e 6 (história). Na história, emitiu a resposta incorreta para a mesma questão nas duas etapas: a história fora do campo visual e a história presente.

Os resultados apresentados podem indicar pequena dificuldade na compreensão dos símbolos gráficos pela participante, que não conhecia e nem fazia uso do sistema gráfico do PCS. Na prova de compreensão 4, Alícia compreendeu os vídeos, porém apresentou dificuldade em ordenar as cenas por meio de símbolos gráficos. No entanto, tal fato não parece indicativo de qualquer dificuldade na linguagem receptiva, apenas uma não familiaridade com essa forma de comunicação, uma vez que é alfabetizada e a construção da linguagem falada e escrita segue a ordem da língua materna, da língua portuguesa. O tempo para a

realização das provas com Alcía (Quadro 5) foi inferior em relação ao tempo despendido por Tereza na realização das mesmas provas (Quadro 4)

Quadro 4- Dados sobre duração das Provas de Compreensão de Tereza

Criança	Questão	Média	Desvio Padrão	Duração Mínima	Duração Máxima
TEREZA	1	0:00:19	0:00:29	0:00:01	0:02:31
	2	0:00:30	0:00:42	0:00:01	0:03:09
	3	0:00:23	0:00:22	0:00:03	0:01:19
	4	0:01:45	0:01:55	0:00:22	0:06:29
	5	0:00:55	0:01:26	0:00:02	0:06:50
	6	0:00:07	0:00:11	0:00:01	0:01:07
	Total	0:00:26	0:00:48	0:00:01	0:06:50

Quadro 5- Dados sobre duração das Provas de Compreensão de Alcía

Criança	Questão	Média	Desvio Padrão	Duração Mínima	Duração Máxima
ALÍCIA	1	0:00:04	0:00:04	0:00:01	0:00:33
	2	0:00:09	0:00:10	0:00:01	0:00:45
	3	0:00:10	0:00:06	0:00:03	0:00:29
	4	0:00:41	0:00:13	0:00:22	0:00:57
	5	0:00:12	0:00:06	0:00:06	0:00:29
	6	0:00:02	0:00:01	0:00:01	0:00:08
	Total	0:00:07	0:00:10	0:00:01	0:00:57

4.7 Provas de Produção

A realização das provas de produção com Tereza desenvolveu-se no Laboratório de Comunicação Alternativa e Tecnologia Assistiva da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ –, no domicílio e na escola da participante Tereza, no período de setembro de 2009 a julho de 2010.

Alícia realizou as provas de produção no mês de julho de 2009 em apenas duas sessões conduzidas no mesmo Laboratório. As provas com Tereza tiveram a duração de onze meses: setembro de 2009 a julho de 2010. Neste período alguns fatores contribuíram para interrupções temporárias da pesquisa, tais como doença da mãe, restrição da possibilidade de dias e horários da família, da professora e do primo de Tereza, que foi seu o par em algumas provas de produção.

De forma idêntica às provas de compreensão, a pesquisadora realizou todas as provas de produção com as participantes, sendo as mesmas filmadas por duas bolsistas graduandas do curso de Pedagogia da UERJ.

Serão descritas inicialmente as provas de produção realizadas com Tereza. Foram realizadas oito provas de produção, contando com a participação dos pais, da professora e do par de Tereza na maioria delas. A prova de produção 1 foi realizada com a participante, sendo a pesquisadora a única interlocutora. As outras provas contaram com a participação dos parceiros de comunicação (mãe, professora e par). O par no caso de Tereza foi o seu primo Pedro, de 10 anos de idade.

Todos os nomes citados na dissertação são fictícios. Todos os desenhos contidos nas Provas de Produção, assim como das Provas de Compreensão foram extraídos do Projeto Transcultural.

Alguns exemplos de formulários de preenchimento das provas de produção estão apresentados no **ANEXO I**.

Provas de produção com Tereza

Para a realização das provas de produção Tereza utilizou seu sistema de comunicação que se constitui de fotografias e sistema PCS.

Sua prancha de comunicação contém palavras e expressões escritas, porém as mesmas não foram utilizadas para a emissão de respostas de Tereza, porque a

participante não era alfabetizada. Mudanças no sistema de comunicação da criança foram mínimas durante a coleta de dados e nenhum item de vocabulário foi incluído para facilitar a resolução das tarefas. Todas as mudanças no vocabulário foram realizadas pela fonoaudióloga e pela mãe antes do começo da coleta de dados.

As provas de produção realizadas com Tereza tiveram duração bem maior do que as efetivadas com Alícia, já que o primeiro caso demandou maior esforço por parte da participante, a qual muitas vezes se mostrava cansada, irritada, solicitando que a tarefa fosse concluída em outra sessão ou interrompida. Em algumas sessões, a criança chorou e emitiu gritos incessantes, acalmando-se somente com intervenções incisivas da mãe.

O objetivo das provas de produção foi o de avaliar a forma de expressão de Tereza ao comunicar através de enunciados gráficos e de outras formas de comunicação ideias e pensamentos a respeito de determinadas situações. A maioria das tarefas de produção consistiu em nomear, descrever e construir algo que a participante tenha visto (objetos, figuras e sequências de vídeo) junto aos seus parceiros de comunicação (mãe, professora e primo), os quais só puderam visualizar a tarefa depois que Tereza conclísse sua descrição.

Uma colega da escola de Tereza, de nome Vivian, foi escolhida para ser seu par nas provas de produção. Essa colega não era da mesma série, tinha oito anos de idade, mas Tereza apresentava ótima interação com ela. A mãe de Vivian assinou o termo de consentimento livre e esclarecido, e a criança entendeu a proposta e disse que queria muito ajudar. Porém, a criança desistiu da pesquisa na segunda tarefa de produção mostrando-se muito impaciente e com dificuldades em realizar a varredura na prancha e dirigir perguntas à Tereza, bem como compreender as mensagens emitidas pela participante.

Por outro lado, Vivian ficou triste porque gostaria de ajudar, mas não estava conseguindo. A criança chorou muito com sua mãe, mas foi confortada pela pesquisadora, que agradeceu a criança afirmando que ela tinha ajudado muito, pois sempre teve muito interesse de se comunicar com a amiga Tereza e isso era o mais importante. A pesquisadora agradeceu também à mãe de Vivian pela colaboração, apesar da desistência da criança. Dessa forma, foi escolhido como par, um primo de Tereza, de 10 anos de idade, sendo o seu nome fictício Pedro.

Sempre as primeiras (uma ou duas) tarefas com cada parceiro eram de treinamento, e nestas a pesquisadora poderia auxiliar um pouco até para que Tereza

pudesse compreender o que deveria ser feito. As instruções foram realizadas de forma clara aos parceiros e à Tereza, e os critérios de apoio e orientação foram respeitados.

A pesquisadora realizava a varredura apontando para cada linha e símbolo respectivamente, ou para as páginas da prancha contendo as categorias, quando estas já eram sinalizadas pela participante de forma imediata. A participante, ao visualizar a figura escolhida, respondia através da elevação do lábio superior (resposta de “sim”) ou pela expressão corporal emitindo o som “ham” (resposta de “não”).

À pesquisadora não foi permitido realizar a varredura auditiva, de acordo com as orientações do coordenador do estudo transcultural, mas vale ressaltar que a mãe e as pessoas que conviviam com Tereza realizavam este tipo de varredura, o que pode ter tornado mais difícil a realização das tarefas por parte de Tereza, em função do seu déficit visual (uso de óculos) e pela movimentação involuntária inerente ao quadro, o que tornava mais difícil o seu posicionamento na cadeira de rodas.

Da mesma maneira, quando as provas envolviam os parceiros, eles realizavam a varredura por páginas e/ou linhas horizontais, e Tereza respondia conforme as instruções e regras das tarefas em questão. A varredura realizada pelos parceiros foi auditiva, conforme já relatado, que era o meio utilizado pelos parceiros para se comunicar com Tereza.

Por orientação do coordenador do projeto, após a prova de produção 1, foram realizadas as provas 3 e 4, e somente depois a prova 2 em diante.

Prova de Produção 1: Nomeando os objetos nas figuras desenhadas

O propósito dessa prova era mostrar à Tereza vinte tarefas que consistiam em desenhos, os quais ela deveria nomear para a pesquisadora, mostrando em sua prancha o símbolo gráfico representado. Essa prova teve a duração total de quatro horas e dez minutos e foi realizada em quatro sessões, a saber: a primeira em uma hora e cinco minutos, a segunda em uma hora e vinte e três minutos; a terceira em uma hora e dois minutos e, a última em quarenta minutos.

A pesquisadora realizava a varredura pelos símbolos gráficos da prancha e Tereza escolhia a resposta que considerava correta em sua prancha, e através do

“sim” (elevação do lábio superior) e do “não”(movimentando o corpo e emitindo a vocalização “ham”) respondia à pesquisadora.

Essa primeira prova de produção contou com duas tarefas de treinamento, em que a pesquisadora pôde auxiliar a participante, realizando as instruções necessárias. Os critérios de apoio e orientação foram respeitados.

A participante, em algumas tarefas, respondeu “sim” para tudo que a pesquisadora selecionava na varredura, mostrando-se desatenta várias vezes. Não ficou claro se a criança realmente entendeu as tarefas; além disso, alguns símbolos gráficos não estavam em sua prancha, o que pode ter dificultado ainda mais as respostas. Tereza foi orientada que, nessas situações, poderia responder algo semelhante ou que lembrasse o significado da figura. Em uma das tarefas, foi necessário que a pesquisadora realizasse varredura auditiva, para se testar um pouco melhor o entendimento da criança com relação à prova que estava sendo realizada.

A análise dessa prova permitiu categorizar os resultados não somente por meio da palavra exata, ou seja, o real significado da palavra, mas também por termos similares, categorias por função, contexto, características perceptuais, itens idiossincráticos e categorias relacionadas e não relacionadas.

Das vinte tarefas apresentadas à criança Tereza emitiu a resposta exata para apenas quatro, sendo uma delas tarefa de treinamento. A participante selecionou em sua prancha o símbolo “comer”, mas a figura mostrada pela pesquisadora foi “colher”; e mostrou o símbolo “fotografar”, mas a figura mostrada foi “máquina fotográfica”. Porém os símbolos sinalizados por Tereza na prancha para comer e fotografar representavam identicamente a figura desenhada mostrada pela pesquisadora (colher e máquina fotográfica), podendo ser categorizados por função. Neste caso, as respostas parecem aceitáveis e também corretas.

Uma situação semelhante foi observada posteriormente. O símbolo representado na prancha de Tereza era um adjetivo “simpático” e a figura mostrada pela pesquisadora era um “menino”. ; porém a figura de “simpático” em sua prancha, era exatamente a figura de um “menino”.

Respondeu também a um item de forma relacionada ao contexto: mostrou o símbolo “chuva” para representar “guarda-chuva”.

Em doze tarefas, dentre as vinte dessa prova, Tereza relacionou o desenho mostrado a itens não relacionados, ou seja, suas respostas não denotavam

nenhuma semelhança com o desenho, nem se relacionava com sua função, contexto ou qualquer outro item relacionado.

Em uma outra situação um dos desenhos apresentados - um “foguetete”- era muito semelhante a um símbolo representado em sua prancha: “cortar unha”. A princípio, essa situação pareceu completamente fora de propósito, mas pelas associações realizadas pela criança pode-se perceber que Tereza relacionou o símbolo desenhado com o que viu em sua prancha. Isto poderia se configurar um erro de interpretação, uma vez que alguns desenhos não estão muito claros; além disso a criança pareceu não conhecer aquele objeto (foguetete).

Dos vinte itens apresentados, quatorze não estavam presentes em sua prancha. Isso talvez tenha levado a participante a responder por aproximação semântica em alguns momentos, a nomear de forma totalmente diferentes e/ou errôneas em outros, a categorizar por função, atributo, ou, até mesmo expressando o desconhecimento desses objetos.

Em nove destes quatorze, não foi observada qualquer coerência nas respostas, ou seja, as respostas pareceram não ter qualquer relação com o nome do objeto.

O sistema de comunicação não era freqüente e amplamente utilizado pela criança, conforme já relatado em algumas avaliações e análises (entrevistas, *checklists* e escalas). Ele é utilizado basicamente em casa na interação com a mãe. Isto dificulta sem dúvida a familiaridade com a própria prancha e com este tipo de linguagem que é possibilitado pela “voz” de outro que tenta compreender as mensagens transmitidas ou não por ela.

A Tabela 1 apresenta as respostas de Tereza para as vinte tarefas da prova de produção 1 , expressadas através do escaneamento assitido (varredura visual) realizado pela pesquisadora, a saber:

- Score 1= Resposta Exata
- Score 7= Categoria por Função
- Score 8= Item Relacionado a Contexto
- Score 9= Item Não Relacionado
- Score 10 = Características perceptuais, atributo

Tabela 2 - Tarefa de Produção 1

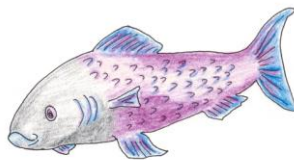
Item	Resposta da Criança	Palavra presente no sistema	Tempo utilizado na resposta	Categoria (escore)
T1 Bola	BOLA	Sim	06 min. e 30 seg.	1
T2 Guarda-chuva	CHUVA	Não	10 min. 29 seg.	8
1 Menino	SIMPÁTICO	Sim	9 min.	10
2 Cachorro	CACHORRO QUENTE	Não	15 min 27 seg.	9
3 Casa	CASA	Sim	4 min e 6 seg.	1
4 Janela	SAL	Não	4 min e 18 seg.	9
5 Helicóptero	CARNAVAL	Não	2 min e 25 seg.	9
6 Ônibus	ÔNIBUS	Sim	5 min e 6 seg	1
7 Zebra	BOI (icone "carne", mas na prancha aparece no desenho de um boi)	Não	13 min e 12 seg	8
8 Foguete	CORTAR A UNHA	Não	5 min. e 24 segundos	9
9 TV	MERENDA	Sim	2 min. 36 seg.	9
10 Roda	MEXIDINHO DE OVO	Não	11 min. 25 seg.	9
12 Óculos de Sol	DVD	Não	17 min. 2 seg.	9

13 Colher	COMER	Não	4 min. 17 seg.	7
14 Sapato	SAPATO	Sim	19 min. 18 seg.	1
15 Revólver	BOLO	Não	10 min. 28 seg.	9
16 Pena	CHORAR	Não	9 min. 13 seg.	9
17 Peixe	ESQUECER	Não	8 min. 21 seg.	9
18 Banana	MEXIDINHO DE OVO	Não	2 min. 30 seg.	9
19 Tesoura	REZAR; SEGURAR	Sim	7 min. 22 seg.	9
20 Câmera	FOTOGRAFAR	Sim	5 min. 10 seg.	7

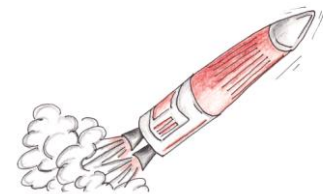
Figura 8 - Exemplos de tarefas da Prova de Produção 1 (extraídos do Projeto Transcultural)



Tarefa 6- Ônibus



Tarefa 8- Peixe



Tarefa 17- Foguete

Prova de Produção 2: Descrevendo os objetos nas figuras desenhadas

Esta prova foi apresentada após a Prova de Produção 4, conforme orientações do coordenador da pesquisa. As provas de Produção 2 foram todas realizadas em domicílio da participante e contou com a participação da mãe, da professora e do primo, seus parceiros de comunicação. O objetivo dessa prova era a descrição de objetos em figuras desenhadas, mas Tereza não poderia dizer o nome do objeto desenhado, apenas fornecer dicas ao seu parceiro quanto à função daquele objeto através do seu sistema de comunicação como se fosse um jogo de adivinhação.

Os parceiros deveriam adivinhar o desenho em questão, após Tereza concluir a apresentação de suas dicas. As respostas finais dos parceiros poderiam estar categorizadas em respostas mais exatas em relação à função, às características perceptuais do objeto, ou a categorias mais genéricas. Por exemplo, a figura mostrada podia ser um gato e resposta do parceiro, podia ser um bicho ou animal. Todas exprimem em um esforço da criança em transmitir a mensagem e a do parceiro em tentar compreendê-la.

O desenho era posicionado em um plano inclinado de frente para a criança. Cada figura era apresentada somente para a participante Tereza, e o interlocutor tinha de adivinhar sobre qual objeto Tereza estava se referindo, sem que Tereza pudesse nomeá-lo através da varredura ou das respostas à perguntas livres dirigidas a ela. Mediante as dicas de Tereza, o parceiro envolvido na tarefa tentava se aproximar da nomeação da figura. Ficou acordado que Tereza olharia para a pesquisadora quando quisesse mostrar o desenho ao parceiro e/ou quando já estivesse satisfeita com a resposta do mesmo. Após a sinalização da participante Tereza, a figura era mostrada aos parceiros e eles verificavam se as descrições fornecidas por Tereza auxiliaram a definição e nomeação dos desenhos.

A partir da Prova de Produção 2, foram utilizados alguns cartões com Tereza, quando os mesmos eram solicitados por ela para comunicar alguma situação de desconforto: “não entendi”, “estou na dúvida”, “estou com alguma dor”, “quero sair da cadeira”, “quero parar”, “está chato”.

Análise dos dados e resultados da prova de produção 2

Prova de produção 2 - Tereza e mãe

As tarefas de produção com a mãe foram realizadas em dois dias, sendo a de treinamento e a tarefa 1 realizada em um dia, e as tarefas 2 e 3 em outro dia.

Tarefa de Treinamento – Pente

O tempo de duração dessa tarefa foi de dez minutos e vinte e dois segundos. Nessa tarefa foi permitido o auxílio da pesquisadora por ser tarefa de treinamento. O desenho foi mostrado à criança e a mãe foi convidada a entrar para se iniciar a tarefa. A criança iniciou a comunicação olhando para a prancha e pôde sinalizar em sua prancha alguns símbolos como, por exemplo, “escovar os dentes”, “lavar cabeça”, “tomar banho”, “pentear cabelo”, “pintar unha”. A mãe fez perguntas livres e a criança confirmou que as pessoas podiam usar este objeto no cabelo e quando estão tomando banho. Confirmou ainda que servia para ficar bonita e Tereza disse que usa todos os dias esse objeto, mas que não o usa para dormir.

A criança ficou supersatisfeita porque a mãe estava no caminho certo. Tereza autorizou mostrar o desenho à mãe que conseguiu acertar o nome do objeto. Sua resposta foi pente ou escova, alguma coisa para pentear cabelo. A mãe sinalizou então como resposta final escova. Mesmo após mostrar o desenho, a criança ficou irritada, porque o desenho não era escova, e sim pente. Durante a varredura, Tereza ficou todo o tempo olhando para sua estante que continha uma escova.

A criança e a mãe apresentaram ótimo desempenho na prova, embora o nível de exigência da criança tenha sido grande. Uma hipótese provável já que a mãe a compreende melhor, é que Tereza quisesse que a mãe fornecesse a resposta exata (pente) ou que o desenho fosse uma escova, porque para ela era o correto (já que utiliza escova para pentear os cabelos). Foi mostrado à participante que ela tinha se expressado muito bem e que a resposta da mãe estava correta, pois ambos são utilizados para pentear cabelo.

Tarefa de produção 1 – Livro

O tempo de duração dessa tarefa foi de treze minutos e noventa e dois segundos. A mãe foi convidada a entrar para iniciar essa tarefa e a criança olhou para a prancha para solicitar o início da prova. A criança sinalizou alguns símbolos em sua prancha como mercado, escola e pessoas. A mãe também formulou algumas perguntas livres e Tereza confirmou que o objeto servia para beber, que vendia no mercado, era pequeno, que em sua casa não havia, embora tenha olhado para a sua prateleira (onde haviam livros). Pediu para mostrar a figura, mas a mãe não conseguiu sinalizar uma resposta relacionada à função. De acordo com as dicas da criança, a mãe forneceu como resposta “garrafa de cachaça”. A mãe compreendeu os elementos descritos pela criança, mas a mesma não conseguiu emitir dicas que auxiliassem na resposta.

Tereza pareceu querer realmente se esforçar para fornecer as dicas necessárias para a construção da resposta da parceira e utilizou de todos os meios (como olhar para a prateleira de livros), mas nem sempre, mesmo com o sistema de comunicação de que possui, isso se torna possível.

Figura 9 - Exemplo de tarefa da Prova de Produção 2 realizada com Tereza e sua mãe (extraído do Projeto Transcultural)



Tarefa 1- Livro

Tarefa de produção 2 - Barco

Essa tarefa teve a duração de quatorze minutos e trinta segundos. A criança olhou atentamente para a figura, mas a impressão é que não estava bem certa do desenho. A mãe foi convidada a entrar e Tereza iniciou a tarefa solicitando o uso da prancha. A criança sinalizou que não conhecia esse objeto desenhado e ficou feliz quando a mãe disse que ficaria complicado a filha fornecer dicas já que não conhecia o objeto. Mesmo assim, Tereza sinalizou que havia na cozinha, que seria

para colocar comida e podia ir ao fogão. A criança estava incomodada e teve dificuldades de posicionamento em sua cadeira de rodas, necessitando de interrupção algumas vezes. Chorou durante as tentativas da mãe, mas solicitou que mostrasse o desenho. A mãe não conseguiu responder corretamente; a criança não forneceu dicas que ajudassem e, por isso, a mãe não se referiu a nenhum elemento relacionado à descrição ou função do objeto. Além disso Tereza parecia não conhecer o objeto, o que foi confirmado pela mãe.

Tarefa de produção 3 - Pão

Essa tarefa teve a duração de oito minutos e trinta segundos. Nessa última tarefa, a menina estava bastante estressada e chorou muito. Disse à pesquisadora que conhecia a figura. A mãe foi convidada a entrar e Tereza iniciou a tarefa solicitando o uso da prancha. A criança forneceu, através da prancha e através de perguntas livres formuladas pela mãe, apenas três dicas: que Tereza conhecia o objeto, que alguma pessoa andava nesse objeto e que tinha a ver com o verbo “beber”. Confirmou que o desenho “andava” no céu. Tereza pediu para mostrar o desenho e de acordo com as dicas da criança a mãe respondeu “avião”. Tereza confirmou à pesquisadora que a mãe havia acertado a resposta. A resposta da mãe não teve qualquer relação com a função e nem com a descrição do desenho. A criança estava muito estressada nesse dia e pareceu não ter colaborado com a mãe na tentativa de ajudá-la a se aproximar da resposta.

Prova de Produção 2 – Tereza e professora

As três tarefas de produção 2 com a professora foram realizadas em uma sessão. Não foi realizada a tarefa de treinamento, pois a criança estava mais cansada nesse dia e já havia compreendido a prova.

Tarefa de produção 4 – Maçã

O tempo de duração dessa tarefa foi de sete minutos e seis segundos. Tereza sinalizou à professora, através da prancha e perguntas livres direcionadas a ela, que o objeto representado no desenho, homem e mulher poderiam usar, que ficava na

casa, na cozinha, e que era um bicho. Confirmou para a professora e para a pesquisadora que era um cachorro e pediu para mostrar o desenho. Quando questionada pela pesquisadora se ela conhecia aquele desenho, Tereza confirmou. Não ficou claro nessa tarefa o que Tereza poderia ter pensado em relação ao objeto, uma vez que afirmou que sabia do que se tratava e que era um “cachorro”. Após a finalização da tarefa, Tereza confirmou através da varredura entre dois objetos para a pesquisadora e para a professora, que era uma maçã; porém não foi essa a resposta transmitida à professora no momento da tarefa.

Tarefa de produção 5 – Cadeira

O tempo de duração dessa tarefa foi de vinte e dois minutos e vinte e oito segundos. Pela varredura realizada pela professora, Tereza sinalizou que o objeto representado no desenho podia ser usado por mulher e que era uma comida, uma fruta grande. Tereza começou a reclamar, mostrando-se desconfortável e confirmou que a professora estava percorrendo um caminho errado para a resposta. A participante confirmou para a professora que a prancha poderia ajudar e sinalizou que era um objeto e não comida; disse ainda que o objeto ficava no banheiro de sua casa. A tarefa teve que ser interrompida porque a criança estava muito irritada. Ao retornar, a professora repetiu as mesmas perguntas iniciais e isso pareceu ter irritado a criança. A professora fez outras perguntas, como, por exemplo, se servia para pentear o cabelo e Tereza confirmou, mas não pareceu convincente. A professora respondeu, então, que achava que era um pente.

Tereza autorizou mostrar o desenho à professora, satisfazendo-se com a resposta. Ambas conversaram sobre o desenho. A pesquisadora pediu para que Tereza selecionasse entre dois objetos, e a participante confirmou a resposta exata. Analisando sua resposta errada à professora, pareceu que realmente Tereza apresentou dificuldades quanto à seleção do vocabulário para expressar a descrição do objeto, e a professora não conseguiu pensar em algo que se aproximasse.

Quando a professora não estava mais presente, a pesquisadora perguntou se Tereza estava respondendo errado para a professora e ela confirmou. A pesquisadora conversou sobre a importância da criança se esforçar em fornecer dicas mais próximas, pois, do contrário, fica difícil para as pessoas conversarem com ela e saberem o que ela quer dizer ou expressar.

Figura 10 - Exemplo de tarefa da Prova de Produção 2 realizada com Tereza e a sua professora (extraída do Projeto Transcultural)



Tarefa 5- Cadeira

Tarefa de produção 6 – Balão

O tempo de duração dessa tarefa foi de dezoito minutos e trinta segundos. A participante, durante a varredura, confirmou que o objeto era uma comida, uma fruta, que era doce e duro. Tereza estava mais irritada e, às vezes, a resposta não era muito convincente (ora respondia “sim” ora “não” para a mesma pergunta). Olhava muito para a pesquisadora e a impressão era de estar pedindo ajuda.

A professora comentou que como Tereza dissera que um objeto e que era de comemorar, perguntou se era docinho de festa, mas continuou fazendo a varredura pela prancha. A professora trocou uma resposta da criança (disse que ela havia respondido que o alimento era salgado) e, na verdade, a criança havia dito que era doce. A professora questionou se era pipoca, Tereza respondeu que não. A professora fez a varredura entre pipoca e frango, Tereza confirmou ser um frango.

A criança autorizou que mostrasse o desenho e a tarefa foi discutida entre as participantes. Tereza forneceu algumas dicas indiretamente relacionadas e que poderiam auxiliar a descrição e função do objeto, como: é algo que se comemora, é doce, elementos esses que poderiam lembrar uma festa de aniversário, para tentar se aproximar do desenho que era “balão”, porém não conseguiu se expressar muito bem e não conseguiu ser totalmente compreendida pela professora nessa última tarefa.

Prova de Produção 2 - Tereza e primo

As tarefas de produção com o primo foram realizadas em duas sessões.

Tarefa Treinamento – Orelha

O tempo de duração dessa tarefa foi de dezessete minutos e vinte e quatro segundos. Tereza referiu que conhecia a figura. Pedro, o primo, iniciou com perguntas livres e questionou se o desenho era de uma pessoa e Tereza confirmou. Pedro iniciou a varredura da prancha por páginas e/ou linhas horizontais e a participante selecionou os símbolos: comer, beber, escovar dente, lavar cabeça, troca de roupa, chamar, telefonar, rezar. Pedro foi relembando todos os símbolos respondidos em voz alta. Por constituir-se tarefa de treinamento, a pesquisadora pôde direcionar um pouco. Perguntou à Tereza se, dentre os símbolos mencionados pelo primo, algum ajudou mais e ela confirmou que os símbolos “chamar” e “telefonar” foram os que mais ajudaram. A criança solicitou que mostrasse o desenho ao primo. Os participantes conversaram sobre o desenho. O primo questionou se ela selecionou “chamar”, “telefonar”, porque com a figura desenhada se podia ouvir, telefonar e Tereza confirmou.

Analisando essa tarefa, o parceiro conseguiu, de acordo com a resposta de Tereza, categorizar a resposta por função quando a participante confirmou que o objeto servia para ouvir. Depois que a tarefa foi finalizada, Pedro fez a varredura entre dois símbolos e Tereza respondeu que a resposta correta era “orelha”.

Tarefa de Produção 7 – Escada

O tempo de duração dessa tarefa foi de trinta e sete minutos e trinta segundos. Pedro estava bastante interessado e atento às respostas de Tereza, mas observou-se que não estava familiarizado com o sistema de comunicação da criança. Pedro fez algumas perguntas livres e, em alguns momentos, utilizou a prancha. Pedro questionou se era “algo para limpar os móveis”, quando Tereza sinalizou que o objeto era de limpar, mas ela não confirmou. Pedro continuou com a varredura; Tereza estava tranquila e tentando se comunicar com o primo. Mencionou símbolos como “colar”, “estudar”. Foi difícil para o primo não nomear os objetos, por

mais que tenha recebido as instruções de não fazê-lo. Ele seguiu com a varredura na prancha, mas Tereza começou a se irritar e nem sempre respondia ao primo.

Tereza também demonstrou bastante cansaço neste dia. Antes de iniciar a tarefa com o primo, Tereza saiu da cadeira, jantou e pôde descansar, mas mesmo assim foi notório o seu estado. Em função disto, foram realizadas duas tarefas neste dia. A pesquisadora propôs interromper a tarefa nesse dia para retornar em outro, mas a mãe não permitiu. Esta conversou com Tereza de forma mais incisiva, explicando à filha que o primo estava lá só para isso e que, pelo menos, uma tarefa ela iria fazer com o primo. O primo reiniciou a varredura, perguntando sobre lugares, meios de transporte, mas Tereza realizou essa tarefa chorando todo o tempo. O primo perguntou se era um carro e Tereza pediu para mostrar o desenho. Os primos conversaram entre eles. Não foi possível avaliar e analisar a categoria da resposta, porque Tereza estava muito estressada. A mãe confirmou que a criança ainda não tinha visto uma escada.

Tarefa de Produção 8- Bicicleta

O tempo de duração dessa prova foi de vinte e três minutos. Nesse dia, Tereza estava mais tranquila, não chorou, mas ainda assim não parecia estar confortável. O primo iniciou a varredura com Tereza. Ela confirmou que era um objeto e que ela tinha esse objeto. Pedro esperou as dicas utilizando a prancha com a prima; Tereza confirmou que o objeto servia para brincar, mas disse que tinha a ver com comida, que esse objeto tinha no mercado, no shopping. O primo perguntou se tinha relação com pipa ou bola, e Tereza confirmou. Pedro arriscou e perguntou se era uma moto. Tereza solicitou que mostrasse o desenho. Analisando a resposta, moto e bicicleta podem ser categorizados no mesmo grupo à medida que são brinquedos (Tereza sinalizou alguns brinquedos) e também meios de transporte. Tereza apresentou bom desempenho nessa tarefa.

Figura 11- Exemplo de tarefa da Prova de Produção 2 realizada com Tereza e seu primo (extraída do Projeto Transcultural)



Tarefa 8- Bicicleta

Tarefa de Produção 9- Espelho

Essa prova teve a duração de dezoito minutos. O primo iniciou com algumas perguntas livres. Tereza disse que era um objeto, que tinha em sua casa, no quarto, e que ela gostava de usar. Pedro iniciou a varredura pela prancha. Tereza mencionou ter relação com comida e com escovar dente, sonhar, beber. A criança sinalizou para a pesquisadora, através dos cartões, que estava em dúvida quanto à figura e que o jogo estava chato. O primo continuou com a varredura e, por meio de mais dicas, perguntou se era água e Tereza confirmou, pedindo para mostrar a figura.

Os primos conversaram entre si sobre o desenho. O primo recordou com o auxílio da pesquisadora as dicas iniciais que foram: Tereza gostava de usar e que tinha no seu quarto; essa dica podia estar indiretamente relacionada à figura, mas isso foi apenas uma inferência. O primo perguntou entre duas opções (ventilador e espelho) depois que visualizou a resposta com Tereza e ela selecionou espelho. A pesquisadora questionou sobre as dificuldades dessa prova com Tereza e ela assumiu que sentiu dificuldades de expressar e fornecer dicas ao primo nessa tarefa.

Prova de Produção 3: Descrevendo as cenas nas figuras desenhadas

Essas provas foram realizadas em domicílio de Tereza e também em sua escola e contaram com a participação dos três parceiros de Tereza: a mãe, a professora e o primo, Pedro. Nessa prova, o objetivo de Tereza era descrever uma cena em forma de desenho aos seus parceiros. Os desenhos foram posicionados em um plano inclinado à frente da participante. Essa prova é semelhante a um jogo. Os procedimentos dessa prova foram semelhantes aos da anterior, porém nessa prova envolvia a descrição de cenas e não de objetos.

A participante precisou descrever cada cena visual e seu parceiro de comunicação tinha de adivinhar qual era a cena sem visualizar o desenho até que Tereza estivesse pronta para mostrá-lo. O conteúdo das figuras tinha complexidade variada e algumas cenas não apresentavam lógica ou eram cenas sem relação com a realidade. Nas tarefas de produção 3, a participante é que iniciava a conversa, ou seja, os parceiros aguardavam alguma sinalização de Tereza, que, na maioria das

vezes, olhava para sua prancha sinalizando que queria conversar e iniciar a tarefa. A seguir apresentam-se as provas na sequência dos parceiros.

Prova de Produção 3 - Tereza e mãe

As provas de produção foram realizadas com a mãe, em domicílio da criança. A prova foi desenvolvida em dois dias e consistiu-se de quatro tarefas, sendo a primeira de treinamento. A criança gostou muito de participar dessa prova, sorrindo em algumas situações e cenas. Na tarefa de treinamento e nas duas seguintes, Tereza descreveu alguns elementos da cena, mas não em sua totalidade. As categorias de análise utilizadas foram: descrição de toda a situação ou evento; pessoas, objetos e eventos importantes para a descrição da idéia principal da cena; pessoas, objetos e eventos não importantes para a descrição da idéia principal da cena; item não relacionado, elementos não mencionados pela criança; e, outras observações.

Na análise das respostas considerou-se: se Tereza expressou a ideia principal e todas as informações importantes da cena foram incluídas; se os elementos centrais foram incluídos, mas faltou a ideia principal; se alguns elementos foram completamente descritos; se alguns elementos não foram completamente descritos; se alguma mensagem diferente foi passada, mas teve correlação com a cena; se surgiram ideias errôneas em relação à cena; ou, se a criança não soube responder.

Da mesma forma, na análise das respostas dos parceiros, considerou-se: se a ideia principal foi expressada pela participante; se elementos centrais foram incluídos, mas faltou a ideia principal; se alguns elementos foram completamente compreendidos pelo parceiro; se alguns elementos não foram completamente compreendidos; se alguma mensagem foi passada e a descrição era relacionada à cena; se a expressão da ideia principal foi errônea; e, se o parceiro de alguma forma não compreendeu a mensagem.

Tarefa Treinamento: Uma garota em pé ao lado da bicicleta

A duração dessa tarefa foi de quatro minutos. A pesquisadora forneceu as instruções necessárias, explicando que seria um jogo de adivinhação e que Tereza deveria dar pistas à sua mãe através de sua prancha, a fim de que ela descobrisse o que estava acontecendo nesse desenho. A pesquisadora auxiliou inicialmente na varredura, para que ela pudesse compreender a tarefa e depois a mãe foi chamada, para que a criança descrevesse a cena para ela. A varredura foi iniciada pela mãe, que, além do uso da prancha, perguntou à filha algumas coisas para tentar compreender a mensagem da mesma. A criança descreveu inicialmente as palavras ônibus, carro, e depois a palavra bicicleta. Forneceu dicas como: é uma coisa que as crianças usam para brincar, que era um objeto, uma coisa e não uma pessoa.

Tereza sinalizou que a mãe poderia ver o desenho e as duas conversaram sobre o que havia acontecido. O elemento relatado pela filha estava presente no desenho. Na cena havia uma criança de pé ao lado de uma bicicleta. O importante é que Tereza havia acertado um desses elementos e a mãe, compreendido. Na prancha de Tereza não havia a palavra bicicleta, mas, exibia as palavras ônibus, carro e que possivelmente pode ter sido uma das ideias que a participante quis transmitir em relação à cena.

A resposta da criança mostrou que, apesar de Tereza não ter transmitido a mensagem principal presente na cena, ela descreveu um elemento central da mesma e a mãe conseguiu compreender o que a filha quis expressar. A criança ficou extremamente satisfeita pelo fato de a mãe compreendê-la e adorou participar da brincadeira.

Tarefa 1: Gato embaixo de um guarda-chuva

As mesmas instruções foram fornecidas à Tereza e as mesmas categorias, analisadas. A duração dessa tarefa foi de dezesseis minutos e vinte e dois segundos. O desenho contendo a cena foi posicionado em um plano inclinado à frente da criança, de forma que ela pudesse visualizar e pensar a respeito da cena. Mãe e filha conversaram sobre a cena presente no desenho, através da varredura. A mãe ficava aguardando a criança sinalizar que queria conversar e a mesma olhava para a prancha. Foi utilizada a prancha, entretanto, a mãe também conversou bastante com a criança sobre os elementos descritos por ela. A participante novamente descreveu através de suas respostas, elementos relacionados ao

desenho, mas que não descreviam toda a situação ou evento. Dos elementos presentes em sua prancha, ela mencionou: tomar banho, sol, chuva. A criança disse que tinha a ver com água e também com natureza. A mãe pergunta se era uma cachoeira e ela confirmou. Segundo a mãe não foi muito convincente a resposta e ela perguntou: *É uma cachoeira ou tem a ver com cachoeira?* A criança respondeu que tinha a ver. Eis uma fala da mãe: *“— É uma coisa que tem a ver com cachoeira, que tem a ver com água, que tem a ver com tudo isso e eu não descobro, filha?”* A criança sorriu e ficou muito satisfeita; a impressão é que ela percebeu que sua mãe chegou muito perto da resposta. Em várias outras situações mencionou o elemento chuva e em alguns momentos confirmou que era chuva.

Analisando-se suas respostas considerou-se que chuva também era um elemento central da cena, embora não transmitisse a ideia principal da mesma. Cachoeira, tomar banho e sol eram elementos periféricos, ou seja, não faziam parte da cena, mas foram totalmente compreendidos pela mãe. O sol pode estar também relacionado a guarda-chuva.

As duas conversaram e Tereza ficou bastante satisfeita por ter descrito uma dos elementos presentes na cena, da mãe ter compreendido o que ela queria expressar. Além disso, outras palavras foram compreendidas no diálogo das duas, que de certa forma não são ideias totalmente errôneas e que podem até ser categorizadas como ideias diferentes, tangenciais, mas claramente relacionadas à cena.

Figura 12 - Exemplo de tarefa da Prova de Produção 3 realizada com Tereza e sua mãe (extraída do Projeto Transcultural)



Tarefa 1- Gato embaixo de um guarda chuva

Tarefa 2: Uma tigela de frutas com todas as frutas pela metade

As mesmas instruções foram fornecidas à Tereza e as mesmas categorias, analisadas. O tempo de duração dessa tarefa foi de trinta e seis minutos. O desenho contendo a cena foi posicionado em um plano inclinado à frente da criança, de forma que ela pudesse visualizar e pensar a respeito da cena. Realizou breve varredura com a pesquisadora, antes de descrever a cena para a mãe, mas estava bastante dispersa nessa tarefa e, em vários momentos, relatou que estava com dúvidas. Nessa tarefa, quando a mãe realizou a varredura, Tereza indicou muitos símbolos de sua prancha: cheirar, provar, comer, beber, *milkshake*, fanta, arroz, macarrão, mexidinho de ovo, abóbora, merenda, cachorro-quente, comer, geladeira, pipa, feliz, frio, beber, bom dia, boa tarde, piquenique, padaria, esquecer, entender. Tereza descreveu todos esses elementos à mãe, mas disse que foi bastante difícil, achar, pensar sobre a figura. Pediu logo para ir à página de verbos, de substantivos e saudações, na qual selecionou estes símbolos listados.

Diante das respostas relacionadas, referentes a comidas e bebidas, a mãe questionou quanto a ser um prato de comida ou um lanche. Tereza confirmou que era comida e que tinha a ver com lanche. Diante disso, a mãe questionou se seria um piquenique; Tereza disse que não, mas que tinha a ver. Tereza confirmou que essa comida tinha em casa e que ficava na geladeira. A mãe perguntou se era padaria, supermercado, e a criança foi ficando irritada e pediu para mostrar o desenho à mãe.

Quando ambas visualizaram a cena, Tereza se mostrou bastante impaciente, mas a impressão é que estava chateada por não ter conseguido passar a mensagem correta. Contudo, a mãe foi conversando com ela, dizendo que havia compreendido muitas coisas e que estas estavam relacionadas ao desenho: comida, fanta (poderia ser a fruta laranja), que parecia um lanche, que podia ficar na geladeira.

Analisando-se os dados, percebe-se que Tereza não conseguiu se expressar como queria e apresentou dificuldades na descrição do desenho. Pareceu ainda que a mãe não compreendeu totalmente a mensagem da filha, mas compreendeu vários elementos, principalmente, os relacionados à comida. As outras variações como piquenique, padaria, supermercado e geladeira podem ser categorizadas como elementos periféricos descritos por Tereza, ou melhor, descritos de forma não importante para descrever a cena principal, mas que de certa forma podem estar

relacionados à cena. Por outro lado, a conversa trouxe um dado importante, a partir do momento que estabeleceu uma interação entre as duas, possibilitando a construção de uma cena à parte, montada em conformidade ao diálogo entre mãe e filha. Houve alguns momentos, antes do estresse da criança, em que ela se mostrou feliz, porque a mãe estava se aproximando da ideia principal. Quando a participante sinalizou verbos como “entender”, “esquecer”, Tereza confirmou que esqueceu o que era a figura e que estava difícil. É importante mencionar que na sua prancha também não existiam frutas.

Tarefa 3: Um homem de costas para o espelho, olhando para outro lado e o espelho mostrando a face do homem

As mesmas instruções foram fornecidas à Tereza, e as mesmas categorias foram analisadas. O tempo de duração dessa tarefa foi de vinte minutos. O desenho contendo a cena foi posicionado em um plano inclinado à frente da criança, de forma que ela pudesse visualizar e pensar a respeito do desenho. Nessa tarefa, a criança não queria responder, estava cansada e irritada. Quando se acalmou, sinalizou em sua prancha vários elementos não relacionados à cena; sua mãe se esforçou e ela sorriu a cada resposta emitida.

Ao final, quando ambas visualizaram o desenho, ela confirmou que respondeu tudo errado, porque não queria mais continuar a tarefa. Ainda assim, conseguiu responder que na cena havia pessoas e que estava relacionado a pentear o cabelo, o que se pode categorizar como elemento central, ou seja, elemento importante para se descrever a ideia principal da cena.

Prova de Produção 3 - Tereza e professora

As provas de produção com a professora foram realizadas em domicílio de Tereza. A prova foi realizada em três dias e consistiu-se de quatro tarefas, sendo a primeira de treinamento (teste). O objetivo dessas tarefas foi o mesmo da anterior: descrever cada cena visual a seu parceiro de comunicação, no caso, a professora, e esta tinha que adivinhar qual era a cena sem visualizar o desenho até que Tereza estivesse pronta para mostrá-lo. A criança não respondeu corretamente a nenhuma das tentativas realizadas pela professora. Poucas respostas mencionadas por Tereza, mesmo aquelas referentes a itens não relacionados às cenas, foram compreendidos pela professora.

Foram frequentes as situações relacionadas a mal-entendidos, ou seja, muitas vezes Tereza emitia a resposta, mesmo que não relacionada à cena, confirmava com o “sim” ou o “não”, mas a professora não conseguia compreender. Tereza não conseguiu descrever a cena principal e nem conseguiu elencar elementos centrais importantes à descrição em alguma das tarefas dessa prova realizada com a professora. As categorias de análise utilizadas foram as mesmas mencionadas nas tarefas de produção com a mãe, tanto em relação à expressão da participante quanto à compreensão pela professora.

Tarefa Treinamento - Um rato usando sapatos grandes

Nessa tarefa, a pesquisadora auxiliou inicialmente na varredura com o intuito de que Tereza pudesse compreender a tarefa e depois a professora foi chamada para que a criança descrevesse a cena para ela. O tempo de duração da tarefa foi de vinte e dois minutos. A participante achou a cena bastante engraçada, sorrindo ao visualizá-la. Tereza se mostrou muito desatenta nessa prova e, no decorrer da mesma, chorou e gritou bastante. Selecionou na prancha o símbolo “lembrar”, para dizer que estava tentando se lembrar do desenho e também confirmou, ao ser interrogada, que estava em dúvida. Demonstrou ainda cansaço e sono.

Os símbolos gráficos (verbos) selecionados pela criança e relatados à professora foram: cheirar, provar, lembrar, rir, casaco, calça, canetinha, livro de estória. Porém, a professora foi tentando construir um raciocínio acerca das respostas de Tereza, mas a menina ficou irritada e gritou bastante, na medida em que a professora não se aproximava da resposta correta. A professora não compreendeu o “sim” quando a participante confirmou que a cena tinha a ver com vestuário; na varredura realizada pela professora, a participante confirmou a presença dos símbolos ligados a vestuário, como casaco e calça, para descrever a cena.

Ao final, quando a participante autorizou mostrar o desenho, chorou muito, e quando interrogada se estava triste, ela confirmou. Mostrou à pesquisadora em sua página relacionada a sentimentos, os símbolos “triste” e “medo”. Na conversa com a pesquisadora, relatou que estava triste pois a professora não estava entendendo sua mensagem. A pesquisadora perguntou à Tereza se a construção que a professora fez a partir das dicas relatadas por ela retratava o desenho e ela respondeu que “não”. Uma das falas da professora durante essa tarefa: “—Você

tomou banho, tomou todinho e eu não tomei, mas eu tô aqui pra te ajudar”, pareceu indicar um pouco de falta de paciência e estava descontextualizada do diálogo entre ambas.

Tarefa 4 – Um homem careca no banheiro está escovando sua cabeça com uma escova de dentes.

Nessa tarefa, a varredura foi realizada pela professora por páginas e linhas horizontais, favorecendo a resposta escolhida pela participante. Quando ela selecionava a página, então, era feita a varredura pelas linhas. A professora conversou com a criança, enfatizando que nessa tarefa ela estava conseguindo responder mais rápido. O tempo dessa tarefa foi de trinta e oito minutos e dois segundos. A professora não conseguiu observar algumas respostas da criança, quando ela olhava para a filmadora, mas a resposta de “sim” era nítida. Tereza selecionou muitas figuras para a professora: beber, sair, ter, olhar, arrumar o quarto, ler, lembrar, macarrão, mexidinho de ovo, merenda, Viver e Criar, casa da tia Beth, geladeira e ônibus. A professora perguntou se era uma lancheira ou um lanche? Tereza responde que sim, que era uma lancheira. A pesquisadora perguntou: “— *Então a professora já acertou, podemos mostrar?*” Tereza não respondeu. A professora perguntou se tinha a ver com comida e ela confirmou; a professora perguntou se era um prato de comida, ela respondeu “não”. A professora responde que só conseguia pensar em lanche, alguma coisa que tem a ver com comer. A participante autorizou a mostrar o desenho. A pesquisadora perguntou se a professora acertou a resposta, Tereza respondeu que não, e que ela errou muito. A pesquisadora perguntou se Tereza achou que ajudou a professora, e ela responde que sim; pergunta se poderia ter dado mais dicas a ela e esta diz que sim. Inicialmente, antes de iniciar esta tarefa, a criança havia dito à pesquisadora que a cena tinha a ver com pessoas e escovar os dentes, o que seriam elementos centrais e importantes na cena, embora não contendo a ideia principal, porém não forneceu essas dicas à professora.

Figura 13- Exemplo de tarefa da Prova de Produção 3 realizada com Tereza e sua professora (extraída do Projeto Transcultural)



Tarefa 4- Um homem careca no banheiro está escovando sua cabeça com uma escova de dentes.

Tarefa 5 – Um homem pintando um pássaro usando um ovo como modelo

Essa tarefa foi realizada com a professora em domicílio de Tereza e teve a duração de dezessete minutos e onze segundos. A criança estava com um posicionamento cervical e de tronco inadequados e sua postura teve de ser corrigida várias vezes pela pesquisadora. A criança parecia não estar interessada em responder à essa tarefa, sendo necessário que a pesquisadora pedisse sua atenção para a varredura que iria ser iniciada pela professora.

A professora pareceu estar sem paciência e com pressa nessa tarefa, enfatizando que Tereza estava perdendo tempo, o que pôde ser ilustrado em algumas de suas falas: “— *Quanto mais você demorar para responder, mais tempo vamos ter que ficar aqui*”, o que talvez pôde contribuir para que Tereza respondesse qualquer coisa. A participante não olhou para a prancha e nem para o desenho.

A pesquisadora pediu um pouco de paciência à professora. A professora parece não entender o “não” de Tereza que ficou claro em um determinado momento da filmagem, quando a professora fez a varredura da linha “deitar, dormir e acordar”, pedindo que Tereza confirmasse. A mesma respondeu claramente que “não”, com um movimento bem expressivo do corpo, que é a sua sinalização para o “não”, mas a professora entendeu como uma confirmação. A professora perguntou se o objeto da figura era uma cama e Tereza respondeu que sim. A professora, então, perguntou se Tereza havia concluído e a resposta foi confirmada. A pesquisadora perguntou à Tereza se a professora tinha respondido corretamente e se a participante gostaria de tentar mais. Tereza referiu que não queria tentar mais e pediu para mostrar o desenho. Os símbolos (verbos) sinalizados por Tereza nessa

tarefa foram: sentar, levantar, deitar, dormir, e disse que era um objeto. Não se pode confirmar, é apenas uma inferência, mas o homem da figura estava de pé, o que pode estar relacionado com o símbolo “levantar”.

Tarefa 6 - Uma garota atrás de uma árvore

Foram realizados os mesmos procedimentos e a varredura foi realizada pela professora. Essa tarefa teve a duração de cinquenta minutos e vinte e quatro segundos e foi realizada em domicílio de Tereza. A criança estava com um posicionamento inadequado, com a cabeça muito baixa e foi devidamente posicionada pela pesquisadora. A criança aparentava cansaço e sono. Tereza respondeu que o que havia na cena servia para brincar e selecionou símbolos: “não gostar”, “arrumar o quarto”, “saber”, “coçar”, mas a impressão é que Tereza estava respondendo qualquer coisa e demonstrando muito cansaço, não colaborando com a professora.

A professora perguntou se havia mais de uma figura e Tereza confirmou. A pesquisadora inclinou a cadeira de rodas da participante para novamente melhorar sua postura. Parecia que realmente Tereza estava respondendo de forma aleatória, mas, por outro lado, estava respondendo mais rápido. Novamente a professora não entendeu a sinalização de “não” da participante. Tereza indicou “Mc Donald” e a professora perguntou se era um lanche do Mc Donald. Tereza respondeu que não, mas que tinha a ver com Mc Donald. Tereza respondeu ainda os sinais gráficos: pão, biscoito e yogurte. A professora relatou que achava que devia ter a ver com comida. A participante também responde sol e chuva. A professora perguntou se tinha a ver com objetos e ela respondeu que não. Em sentimentos, Tereza mostrou o sinal gráfico: curioso, e a professora interpretou que a figura era curiosa. A professora perguntou se havia alguém comendo na figura e Tereza respondeu que sim e que tinha a ver com lanche. Prosseguiu perguntando se o que havia na cena poderia ser levado na merenda e Tereza confirmou. Da mesma forma, perguntou se ela gostava disso e a participante negou. A professora perguntou se era lanche e ela confirmou. A interlocutora mencionou que só conseguiu pensar em lanche, dirigindo novamente a pergunta e obtendo a confirmação associada ao fato de ser também uma comida..A professora perguntou se esse lanche pode ser vendido na rua e ela confirmou; se vendia no mercado, na padaria, em lanchonete. A professora

perguntou se era uma coxinha de galinha e Tereza confirmou e pediu para mostrar à professora.

Apesar de os elementos serem totalmente não relacionados à figura e errôneos, de todas as tarefas dessa prova de produção com a professora, essa foi a única que Tereza se mostrou mais disposta a responder. Ao final, a pesquisadora explicou a cena para a Tereza.

Prova de Produção 3 - Tereza e primo

As provas de produção com o parceiro foram realizadas em domicílio da participante Tereza. A prova foi realizada em dois dias e consistiu-se de quatro tarefas, sendo a primeira de treinamento. O objetivo dessas tarefas foi o mesmo das outras provas de produção 3: descrever cada cena visual (desenho) ao primo e o mesmo tinha de adivinhar qual era a cena, sem visualizar o desenho, até que Tereza estivesse pronta para mostrá-lo. A criança gritou e chorou muito durante a tarefa de treinamento, sendo, por isso, realizada em uma sessão, mas não conseguiu um bom desempenho. As outras duas tarefas foram realizadas em outro dia. As tarefas foram analisadas mediante as categorias já descritas, considerando-se a expressão da criança e o entendimento do seu par, no caso, o primo, no que se refere às mensagens emitidas pela criança.

Tarefa Treinamento: cadeira dentro da banheira

A duração dessa tarefa foi de vinte e cinco minutos e seis segundos. O primo foi convidado a entrar e a criança sinalizou que queria iniciar olhando para a prancha. O primo, Pedro, fazia a varredura por páginas e/ou linhas horizontais. Tereza sinalizava na prancha: “brincar”, “tomar banho”, “colar”, “arroz”, e falava que era comida. Tereza gritou e chorou muito e sinalizou que queria mostrar o desenho. Pedro então arriscou a resposta: relatou que achava que era uma pessoa tomando banho, tomando *milkshake*, comendo arroz e está suja. Tereza chorou muito. A pesquisadora perguntou à Tereza se ela achava que o primo entendeu alguma coisa e se ela tentou se comunicar com ele e ela confirmou. A pesquisadora elogiou, dizendo que já era um caminho, tentando acalmá-la dizendo que o objetivo era este, o de se comunicar, e que ela estava conseguindo.

Ao visualizar o desenho, o primo conversou sobre ele com Tereza. Perguntou se, quando ela disse sobre tomar banho, é porque havia uma banheira no desenho.

Tereza negou que tinha alguém comendo quando o primo lhe dirigiu esta pergunta. O mesmo perguntou se, quando ela diz que estava sujo, estava relacionado ao desenho, se tinha que lavar porque estava sujo.

Torna-se difícil analisar a resposta em função da irritabilidade da criança. Entretanto, um dado importante é que ela confirmou que tentou se comunicar. Às vezes, pareceu que realmente ela se esforçava bastante, mas, quando o parceiro não conseguia entendê-la, parecia desistir de continuar e começava a gritar como uma forma possível de interromper a tarefa. Nessa tarefa, não houve a correlação com a ideia principal e “tomar banho” podia ser um elemento periférico, ou seja, não relacionado exatamente à ideia principal da cena, mas contém informações embora não sejam elas relevantes para se descrever a cena.

Tarefa 7 - Um cavalo em pé sobre um elefante e um pássaro em pé sobre um cavalo

A duração dessa prova foi de vinte e seis minutos e trinta segundos. O primo foi convidado a entrar e a criança sinalizou que queria iniciar olhando para a prancha. Tereza olhou muito para a pesquisadora, solicitando ajuda várias vezes. A pesquisadora questionou se ela queria olhar para um dos cartões e ela negou, mas confirmou que queria ajuda. Apesar de estar um pouco irritada, estava mais motivada e conseguiu concluir a tarefa.

O primo, como não estava familiarizado com o uso da prancha, mostrava, às vezes, a página (varredura visual e/ou auditiva), mas aguardava um tempo muito grande para que a criança se expressasse e isso parecia deixá-la aflita. Em alguns momentos, ela já havia dito a resposta, mas o parceiro não conseguia compreender. Tereza solicitou que mostrasse o desenho e Pedro arriscou a resposta, de acordo com algumas das dicas recebidas: Achava que havia uma pessoa comendo, que ela estava com medo e querendo beber alguma coisa. Os parceiros conversaram sobre o vídeo.

Já concluída a tarefa, a pesquisadora questionou a Tereza sobre o que estava apresentado no desenho; se eram pessoas ou animais. Tereza mencionou que a tarefa foi difícil, mas confirmou que na cena tinham animais e sinalizou a resposta correta para cavalo e galo. Na sua prancha não havia animais ou bichos; o símbolo mais próximo em sua prancha para tentar representar algum animal ou bicho era o “jardim zoológico”.

Figura 14- Exemplo de tarefa da Prova de Produção 3 realizada com Tereza e seu primo (extraída do Projeto Transcultural)



Tarefa 7- Um cavalo em pé sobre um elefante e um pássaro em pé sobre um cavalo

Tarefa 8 - Um pato usando óculos de sol remando um barco

A duração dessa prova foi de vinte e sete minutos e quarenta e sete segundos. O primo foi convidado a entrar e a criança sinalizou que queria iniciar olhando para a prancha. Ele iniciou a varredura auditiva e também realizou algumas perguntas livres. Tereza confirmou que havia uma pessoa na cena, que a pessoa estava comendo ovo, que havia uma boneca, dentre outros elementos. Quando Pedro fez a varredura, ele demorava muito tempo numa mesma pergunta. Em alguns momentos dessa tarefa, Tereza parecia se desligar e desconcentrar das perguntas que estavam sendo dirigidas a ela.

Prova de Produção 4 - Descrevendo eventos em vídeos

Essas provas também foram realizadas com a mãe, com a professora e com o primo, parte em domicílio da participante e parte no Laboratório de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa da UERJ. As tarefas contidas nessas provas eram em forma de jogo, sendo que o objetivo era Tereza descrever a cena dos vídeos aos seus parceiros de comunicação. Os mesmos foram apresentados previamente em uma tela de 14" de um *laptop* em tela cheia, podendo ser visto pela participante no máximo cinco vezes; na maioria das vezes, a criança solicitava assistir a mais de uma vez.

Ao terminar de assistir, o parceiro era convidado a entrar para que Tereza pudesse descrever o vídeo, por meio de seu sistema de comunicação alternativa, tentando descrever ao máximo a cena e/ou os elementos relacionados. O máximo para a realização de cada tarefa era de quinze minutos. Em alguns vídeos Tereza não conseguiu passar a mensagem, em outros conseguiu descrever alguns elementos centrais e relacionados, e em outros os itens não foram condizentes com a cena ou não estavam relacionados a ela. Em alguns deles, o parceiro também apresentou dificuldade em compreender as mensagens transmitidas pela participante.

Prova de produção 4 - Tereza e mãe

Foram realizadas seis Tarefas de Produção 4 (vídeos), com a mãe, em três sessões.

Vídeo Treinamento - Uma garota correndo sobre a grama

Essa tarefa teve a duração de vinte e quatro minutos e setenta segundos. Nesse dia Tereza estava bastante irritada, e não quis muito olhar para a tela do computador para assistir aos vídeos. A pesquisadora perguntou se havia algo a incomodando e ela confirmou, dizendo que era a sua mãe; a mesma já havia acordado com ela a importância de realizar a tarefa.

Nesse dia, ela queria brincar com o pai. A mãe foi fazendo algumas perguntas à criança. Durante a descrição de quase todo o vídeo Tereza chorou e reclamou bastante. Relatou à mãe que no vídeo havia pessoas, mais de uma e que era uma mulher. Chorou, gritou e olhou muito para a filmadora e a pesquisadora questionou se Tereza queria falar alguma coisa com a bolsista que estava filmando, mas ela negou. A mãe perguntou se essas pessoas do vídeo estavam fazendo alguma coisa e se a página de verbos ajudaria.

Apesar de nesse momento, Tereza gritar muito, sendo necessária uma intervenção da mãe, ela olhou para a sua prancha. A pesquisadora elogiou por ela estar se esforçando ao solicitar seu sistema de comunicação. Ela relatou que as pessoas do vídeo estavam passeando e a mãe questionou em qual lugar; ela sinalizou em sua prancha o símbolo gráfico “supermercado”. A mãe perguntou se

essas pessoas estavam fazendo compras e ela confirmou, mas disse que não estavam comendo. A mãe perguntou se já pode adivinhar e Tereza confirmou, pedindo para mostrar o vídeo. A mãe conversou com a criança afirmando que ela conseguira passar algumas mensagens, como uma mulher passeando, mas que essa pessoa não estava em um mercado, e sim em algum lugar em que havia mato.

A mãe comentou que, na sua prancha, não havia a palavra “grama”, mas que a criança poderia ter mostrado algo que ajudasse, como, por exemplo, o local parecia um jardim, ela poderia ter mostrado “jardim zoológico”, porque talvez a mãe através de perguntas livres pudesse ter adivinhado. A irritabilidade intensa da criança interferiu muito, mas mesmo assim Tereza conseguiu passar um pouco da ideia principal que seria uma pessoa, mulher passeando, embora não tenha descrito o local.

Vídeo 1 - Uma bola atingindo outra bola que rola para dentro de um buraco

Essa tarefa teve a duração de quatorze minutos e cinquenta e cinco segundos. Nessa tarefa, a criança continuou chorando muito, gritando e, as poucas vezes em que se acalmava, emitia alguns gemidos. A mãe disse que não a entendia dessa forma. Tereza sinalizou na prancha: bichos, mais de uma pessoa, mais de uma mulher, beijar, ouvir, música, andando. Diante dessas respostas emitidas pela criança, a mãe disse que achava que fosse uma mulher ouvindo música e Tereza confirmou.

A mãe chegou a perguntar em um determinado momento se seria um jogo de futebol, que de certa forma mantinha relação com o vídeo, mas ela negou. Pediu para mostrar o vídeo e a resposta emitida por Tereza foi totalmente errônea, não relacionada ao vídeo, o que fez, com que conseqüentemente, a mãe errasse o conteúdo do vídeo.

Vídeo 2 - Um homem andando com um abacaxi.

Essa tarefa teve a duração de vinte e seis minutos e vinte segundos. Tereza quis assistir o vídeo cinco vezes. Sinalizou na prancha que havia pessoa, mulher e que havia bichos, mas não confirmou, disse que estava na dúvida. Depois sinalizou em sua prancha o verbo “sonhar”. A mãe questionou se ela já havia sonhado com isso, e ela negou, gritou, chorou e se irritou muito. Como ela respondeu sonhar, a mãe perguntou se tinha algo a ver com cama, alguma coisa do quarto, mas ela

negou. Como estava muito irritada e a mãe sem maiores dicas por parte da participante, disse que achava que era uma pessoa que possuía carro, que sonhou que possuía um carro. Novamente a criança não se expressou corretamente, e conseqüentemente a mãe não conseguiu entender.

É importante considerar, analisando esse vídeo, que o mesmo não transmite uma ideia real, o que, talvez, possa configurar um sonho na percepção da criança, mas isso é somente uma inferência do pesquisador, considerando também que o desempenho da criança foi muito dificultado por sua irritabilidade. O nível de complexidade exigido nessas tarefas de vídeo estava muito maior e isso pareceu ter influenciado nessa recusa e nessa dificuldade da participante ao transmitir suas mensagens.

Vídeo 3 - Uma garota andando na rua, vestindo uma meia e um sapato

Essa tarefa teve a duração de vinte minutos e cinquenta e quatro segundos. A participante continuou irritada e chorando muito, contudo conseguiu assistir ao vídeo com atenção. Tereza também não estava bem posicionada, e sua mãe a ajudou a realizar a tarefa segurando suas pernas para minimizar a movimentação involuntária inerente ao quadro.

Tereza não quis usar a prancha e sua mãe formulou algumas perguntas, mas a participante, ainda assim, não descreveu o vídeo e não forneceu nenhuma dica para auxiliar na compreensão de ideias ou elementos relacionados ao vídeo. Respondeu que havia uma criança e que estava deitada em uma cama ou em uma rede e que tinha a ver com sonhar e beijar, que havia um casal na cama, enfim, tudo aquilo que a mãe perguntava ela confirmava. A mãe disse que ela não precisava sofrer se não estivesse se lembrando. Diante do estresse, a criança quis mostrar o vídeo e a mãe em tentativa disse que achava que fosse uma pessoa que estava sonhando e acompanhada de alguém, o que não correspondia ao vídeo.

O mesmo comportamento emocional da participante se repetiu e, com certeza, mais uma vez influenciou em sua expressão e na compreensão da mãe. A análise do desempenho de Tereza apontou para uma grande dificuldade da menina para resolver as tarefas. Isto foi confirmado por ela algumas vezes.

Vídeo 4 - Uma garota comendo um bolo, garoto rouba o bolo e ela mostra que está brava.

Essa tarefa teve a duração de vinte e um minutos e oitenta e três segundos. Tereza precisou ser acalmada pela mãe, pois gritava e chorava muito. Ela sinalizou que havia algumas crianças no vídeo, mas manteve o estresse. A mãe perguntou se ela se lembrava do vídeo e ela disse que não. A mãe tranquilizou-a, dizendo que não precisava se lembrar de tudo, mas do que fosse possível. Perguntou se queria tentar mostrar algo na prancha e ela se recusou, querendo mostrar o vídeo. Diante disso, a mãe arriscou a resposta dizendo que achava que fossem crianças na calçada. Observa-se que Tereza conseguiu sinalizar algum elemento central quando confirmou que havia crianças no vídeo, mas não transmitiu a ideia principal.

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

Essa tarefa teve a duração de quatorze minutos e dezessete segundos. A participante manteve o comportamento das tarefas anteriores, de choro e irritabilidade intensos e a descrição do vídeo realizada para sua mãe não apresentou nenhuma relação com o vídeo. Não quis utilizar muito o sistema de comunicação e respondeu a algumas perguntas realizadas por sua mãe. Disse que não havia pessoas, e sim objetos e coisas, e que no vídeo aparecia um lugar que ela já estivera mas não era uma pracinha e nem parque de diversão. Não tinha relação com sol, chuva, vento. Quis mostrar o vídeo à mãe que arriscou a resposta: respondeu que era um lugar e que tinha rua. Mãe e filha conversam sobre o vídeo.

Analisando a descrição, não foi observado nenhum item relacionado e nenhum detalhe ou ideia sobre o vídeo foram transmitidos pela criança, o que não auxiliou sua mãe. As mensagens emitidas por Tereza foram compreendidas pela mãe, mas não permitiram que a mãe fornecesse ideias ou elementos contidos no vídeo. Ficaram claros o grau de dificuldade da criança, a desmotivação para realizar as tarefas, e ao mesmo tempo sua frustração por não conseguir transmitir as mensagens dos vídeos à sua mãe.

Prova de produção 4 - Tereza e professora

Foram realizadas seis tarefas de produção 4 (vídeos) com a professora, no Laboratório de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa da UERJ, sendo a última delas em domicílio da criança. As tarefas foram realizadas em duas sessões. Nessas tarefas com a professora foram introduzidos alguns cartões de comunicação, tais como: “não entendi”, “estou na dúvida”, “quero parar” e “estou sentindo dor”, para auxiliar a criança a se expressar melhor sobre seus estados emocionais.

Vídeo Treinamento - Uma garota empurra um garoto que dá vários passos para trás

Essa tarefa teve a duração de dezoito minutos. A pesquisadora fez um acordo com a criança que se a participante precisasse dizer alguma coisa à pesquisadora era só olhar para ela, mas que não poderia ser oferecida alguma forma de auxílio relacionado ao vídeo e sim quanto a posicionamento na cadeira de rodas ou se algo estivesse a incomodando.

A participante iniciou olhando para a prancha. A professora fez a varredura da prancha por páginas e linhas horizontais e, logo após, Tereza selecionou comer, beber, escovar os dentes, lavar a cabeça, tomar banho, trocar de roupa e cortar as unhas. Olhou para a pesquisadora que lhe mostrou os cartões. A participante dirigiu seu olhar ao cartão “não entendeu”. A pesquisadora disse que se esforçasse um pouco e relatasse apenas o que ela se lembrasse. Por constituir-se tarefa de treinamento, a pesquisadora pôde auxiliar um pouco, direcionando perguntas confirmadas por Tereza. Em suas respostas a essas perguntas, ela afirmou que havia pessoas no vídeo (o que não confirmou para a professora) e que havia um lugar; solicitou que a professora continuasse a partir daí.

A professora continuou a varredura e ela confirmou as respostas anteriores fornecidas à professora. Como Tereza comentou que havia símbolos como “comer” e “beber”, a professora perguntou se havia algo relacionado a lanche e higiene, e ela confirmou à professora. Disse ainda que havia símbolos como brincar, fotografar, telefonar, e mais uma vez olhou para a pesquisadora, sinalizando o cartão “não entendo” se referindo ao vídeo. A professora perguntou se havia pessoas lanchando e Tereza confirmou, mas não confirmou sobre higiene. A professora conclui, então, que havia pessoas que fizeram um lanche, tomaram banho e saíram para fazer um

lanche. Tereza concordou e foi mostrado o vídeo. A pesquisadora e a professora comentaram sobre o vídeo com a criança. Como a criança disse que não entendeu o vídeo, a pesquisadora explicou a ela.

Analisando essa primeira tarefa entre Tereza e sua professora, o vídeo foi extremamente rápido, o que pôde ter dificultado a resposta da criança. Tereza transmitiu apenas uma informação correta contida no vídeo, que foi o fato de haver crianças no vídeo, mas não compreendeu a ideia principal, e nem forneceu elementos importantes para o entendimento da cena, a qual também não foi compreendida pela professora.

A professora nessa tarefa se mostrou mais paciente, esforçando-se mais por compreender as mensagens transmitidas pela criança, bem como suas respostas. Ficou claro que ela compreendeu melhor as confirmações e negações de Tereza. Mostrou-se um pouco mais ativa nesse processo de interlocução, que foi um ponto favorável.

Vídeo 6 - Um garoto dá um livro para uma mulher

Nessa tarefa que teve a duração de vinte e dois minutos, a criança olhou mais atentamente para o vídeo sinalizando que havia entendido o mesmo. A professora foi convidada a entrar e Tereza iniciou a conversa dirigindo o olhar para a prancha. Na varredura, negou que havia pessoas, disse que havia bichos, e ainda os símbolos comer e beber. Olhou para a pesquisadora e pediu para mostrar os cartões e sinalizou novamente o cartão “não entendeu”. Pediu para passar para a página de substantivos e mencionou “pizza”, “pipoca”, “álbum de fotos”, “trabalho de casa”, “cama”. A professora perguntou se era um quarto e ela negou. Pediu para mostrar a página de sentimentos à pesquisadora e mostrou a palavra “medo”, e confirmou que os testes estavam muito difíceis. A professora concluiu, de acordo com as respostas de Tereza, que havia animais brincando ou comendo e perguntou se havia um álbum na filmagem.

Nessa tarefa, pôde-se observar que Tereza estava mais atenta e, durante a varredura, foi observado que ela desenvolveu certa compreensão sobre a cena em função de algumas de suas respostas. Por outro lado, foi difícil para a professora compreender, pois um dado importante que Tereza não confirmou foi que havia pessoas. Tereza sinalizou o álbum de figuras, que poderia ser o livro ilustrado na cena. A professora mencionou, ao ser questionada pela pesquisadora, que estava

um pouco mais fácil para se comunicar com Tereza e que estava percebendo a necessidade de fazer associações com as respostas que a criança emitia para se chegar mais próximo do que ela quer transmitir.

Vídeo 7 - Uma garota anda em uma estrada usando cadeira de rodas

Essa tarefa teve a duração de vinte e quatro minutos. A professora iniciou a varredura. A criança negou que o vídeo houvesse pessoas, e nesta tarefa, a criança sinalizou de forma mais rápida a varredura por páginas. Mostrou os símbolos “estudar”, disse que havia comidas (sinalizou várias) e que havia alguém lanchando, em um lugar, confirmando ser shopping, cinema, escola e, ao final, começou a dizer várias coisas como: trem, DVD, álbum de fotografias, máquina de lavar.

A participante estava mais atenta e interagindo bem com a professora, mostrando-se bastante esforçada, porém pareceu que estava perdida no final, ao confirmar vários itens não relacionados ao vídeo. Olhou para a pesquisadora ao chegar à página que continha a cadeira de rodas; a pesquisadora perguntou se havia relação com o vídeo, ela confirmou, e se queria que a professora fizesse a varredura daquela página, e Tereza também confirmou.

Quando a professora leu a palavra cadeira de rodas, leu muito rápido. A professora com as dicas emitidas pela criança arriscou que seria uma loja vendendo coisas, já que Tereza havia sinalizado vários objetos. Talvez quando Tereza mencionou várias coisas como cômoda, armário, coisas que havia em um quarto poderia estar relacionada a palavra cadeira, que pode fazer parte da mobília de um quarto, porém tais considerações são apenas inferências do pesquisador.

Vídeo 8 - Uma garota coloca o prato e o garfo embaixo da mesa

Esse vídeo teve a duração de vinte minutos. A criança iniciou a conversa com professora olhando para a prancha. Respondeu mais rápido e vários elementos por ela mencionados estavam relacionados ao vídeo. Respondeu que era um lugar em que havia comida, nesse lugar havia roupas; ainda apareceu alguém deitado e em pé. Refere que havia uma televisão, sinalizou os símbolos “chamar”, “olhar”, “arrumar o quarto”, “cheirar” e “provar”. Disse que não havia outros objetos.

Em um determinado momento, a professora não compreendeu uma resposta bem clara emitida por Tereza que foi o “não”. Com as dicas a professora construiu a ideia: havia de uma pessoa e estavam comendo? Tereza confirmou. É uma casa?

Tereza confirmou. Nessa tarefa Tereza conseguiu transmitir claramente a ideia principal da cena e a professora conseguiu compreender. Tereza ficou satisfeita e a professora também, referindo que chegou bem próximo ao que a criança transmitira.

Vídeo 9 - Uma garota em uma cadeira de rodas come banana e joga fora a casca e uma moça que caminha escorrega na casca

Essa tarefa teve a duração de treze minutos. A professora olhou para a prancha para iniciar a conversa. Sinalizou “lavar a cabeça”, “amar”, “beijar”, “olhar”, “não olhar”, “chorando”. Professora: alguém comendo e triste? Tereza confirmou. A professora mencionou que achava que na cena havia pessoas, que havia alguma coisa molhada, molhar o cabelo? O vídeo foi mostrado à participante e à professora que conversaram sobre o vídeo.

Analisando a tarefa, a criança respondeu dois símbolos que se referiam à água que poderia simbolizar a pessoa caindo no chão.

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 carteira em seu bolso e caminha apressadamente

Essa tarefa de produção com a professora teve duração de trinta e cinco minutos e foi a única realizada em domicílio da criança; todas as outras foram realizadas no Laboratório de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa da UERJ . O tempo maior despendido nas tarefas anteriores de vídeo realizadas com a professora, se deu em função da extrema tranquilidade que a criança se encontrava, adorou conversar com a professora, e ficou muito claro que ela queria comunicar, contar o que viu no vídeo.

Nessa tarefa, a participante sinalizou na prancha muitos símbolos, cerca de mais de trinta, envolvendo várias comidas, coisas que havia dentro de casa. Descreveu ainda que a cena se passava em um lugar e que neste lugar havia pessoas e carro. Tereza apontou também para vários sentimentos e adjetivos como simpático, feliz, dentre outros.

Quando o vídeo foi mostrado para as duas participantes envolvidas nessa tarefa, a impressão foi de que Tereza ficou bastante satisfeita, embora, na verdade, a ideia principal da cena e os elementos centrais importantes e relevantes contidos na cena do vídeo não tenham sido descritos por ela. Partindo para uma análise do

que foi observado, parece que a participante Tereza pensou em uma sequência de possibilidades que poderiam estar presentes na cena; talvez, tenha sido uma forma de formular uma ideia sobre o contexto, e não a descrição exata propriamente dita do vídeo que lhe foi apresentado.

Na cena, havia realmente pessoas, se passava em lugar próximo a uma casa, parecia estar frio, havia um carro, enfim, todos esses elementos selecionados por Tereza. Tal descrição pareceu estar situada dentro da categoria dos elementos periféricos, ou seja, não importantes para a cena, mas, de maneira indireta, faziam parte daquele contexto. Ficou claro que a professora estava compreendendo bem mais as respostas da criança, no entanto, ainda não pareceu conseguir estabelecer um diálogo efetivo com Tereza. Houve alguns mal-entendidos no sentido de Tereza confirmar e da professora não entender ou vice-versa, mas foram poucos. De todas as provas realizadas com a professora, a prova de produção 4 (tarefa dos vídeos) foi a de melhor resultado, não em termos da descrição exata dos vídeos, mas em termos de uma melhor expressão de Tereza e de uma melhor compreensão por parte da professora.

Prova de Produção 4 - Tereza e primo

As provas de produção com o primo foram realizadas em domicílio de Tereza. Foram seis tarefas, sendo a primeira de treinamento. A pesquisadora lembrou à participante que a mesma poderia solicitar ajuda, caso algo estivesse incomodando-a, direcionando o olhar, ou por meio do uso dos cartões.

Tarefa Treinamento - Uma mulher sentada em uma cadeira lendo um livro

O tempo de duração dessa tarefa foi de quarenta minutos. O primo foi convidado a entrar para iniciar a tarefa de treinamento. Foi iniciada a varredura por páginas e/ou linhas horizontais. A participante sinalizou na prancha que havia uma pessoa comendo e outros símbolos como “lavar a cabeça”, “pentear o cabelo”, “trabalho de casa”. Transmitiu muitas mensagens ao primo e, muitas vezes, respondendo “sim” para tudo que lhe era perguntado.

Nessa tarefa, Tereza direcionou o olhar muitas vezes para a pesquisadora e esta perguntou se queria mostrar alguma coisa na página de sentimentos e ela confirmou. Tereza disse que estava “feliz” e sorriu confirmando que estava gostando de participar da pesquisa, mas sinalizou também o símbolo “teimoso”, confirmando

que seu primo era teimoso; porque, às vezes, ela já havia dado a resposta e ele não compreendia. Ao mesmo tempo, confirmou que ele estava entendendo o que ela queria transmitir. Pediu para mostrar o desenho a Pedro. O primo respondeu então o que havia compreendido a partir das dicas de Tereza: Entendeu que a cena do vídeo havia uma pessoa, comendo, lavando a cabeça, penteando o cabelo, que a pessoa estava saindo e parecia enxergar alguma coisa e que estava sol.

O vídeo foi mostrado para ambos que conversaram sobre o mesmo. Ele questionou Tereza quanto aos elementos respondidos por ela, perguntando onde estavam os mesmos na cena do vídeo. A pesquisadora observou que Tereza também respondeu o símbolo “sentado” e “trabalho de casa”. Os símbolos descritos ao primo não mantinham relação com a descrição do vídeo, no entanto, “estudar” e “tarefa de casa” poderiam ser categorizados como elementos centrais e importantes à descrição da cena presente no vídeo. Porém, essas observações ficaram difíceis realmente de serem confirmadas devido ao comportamento extremamente irritado da criança, que gritou e chorou durante grande parte da tarefa.

Vídeo 11 - Uma garota coloca um gato dentro de uma caixa e fecha a caixa

O tempo de duração dessa tarefa foi de doze minutos e noventa e oito segundos. A criança estava satisfeita de estar realizando essas tarefas com o primo, apesar de, na última tarefa, estar muito irritada. Quando o primo foi convidado a entrar no quarto da criança para iniciar a tarefa, a mãe de Tereza solicitou a presença da pesquisadora na cozinha do domicílio da participante. Em função disso, a tarefa foi temporariamente interrompida.

O primo chorava muito e não queria voltar a iniciar a tarefa; relatava que estava chorando porque não estava compreendendo a prima. A mãe de Tereza e a pesquisadora conversaram bastante com Pedro, ressaltando o quão importante estava sendo a participação dele e, até mesmo, suas percepções. Isso mostrava o interesse dele pela prima. Porém ele solicitou a continuação em outro dia. A pesquisadora informou então à participante que seu primo não estava bem, alegando outro motivo que não o exposto pelo Pedro. Mas ela insistiu, quis continuar. Essa motivação de Tereza foi muito importante e em função disso o primo aceitou retornar as atividades com a prima no mesmo dia.

A tarefa foi então reiniciada. O primo não mudou o estilo da varredura; ele aguardava que ela visualizasse bem e selecionasse a página desejada, mas

demorava muito tempo com a página a sua frente e, por algumas vezes, foi observado pela pesquisadora que Tereza já havia respondido. Tereza se incomodou e novamente dirigiu o olhar à pesquisadora, à bolsista e à janela. A criança parecia querer participar da brincadeira com umas crianças que estavam próximas à janela de seu quarto e isso foi confirmado à pesquisadora. A mesma solicitou que ela ouvisse primeiro as perguntas formuladas por seu primo durante a varredura. Ela gritou muito, se estressou e então o primo respondeu o que havia entendido até aquele momento. A resposta que Pedro forneceu, após conversar com Tereza, foi a de que no vídeo havia uma pessoa comendo e estava curiosa. Tereza chorou muito e não interagiu mais com o primo.

Analisando essa tarefa a resposta de Pedro não teve relação com a cena descrita e nem com outros elementos relevantes à compreensão da cena. Contudo, aspectos importantes foram a atitude da participante querendo continuar a tarefa, e a reflexão do primo que poderia estar relacionada com o que estava sendo vivenciado por ele na pesquisa. Outra observação registrada pela pesquisadora é que parecia haver dificuldade e impaciência por parte de Tereza quanto ao estilo de varredura realizado por seu primo, mas foi difícil para este repensar em outra estratégia. Além disso, o comportamento de Tereza denotou muitas vezes uma intolerância à interlocução do outro que podia não estar percebendo suas tentativas de comunicação.

Vídeo 12 - Uma garota escreve com uma cenoura e depois come

O tempo de duração dessa tarefa foi de trinta e um minutos e cinquenta e oito segundos. A participante ao assistir ao vídeo sorriu e confirmou que achou engraçado. Sinalizou a Pedro através de sua prancha que a pessoa do vídeo estava rezando, sonhando e que na cena havia feijão, dentre outros elementos. Quando Tereza solicitou que mostrasse o vídeo, o primo descreveu a resposta acima mencionada. A pesquisadora observou também a sinalização da resposta “escola” em uma das varreduras que Tereza fez com o primo.

O que se pode observar, analisando esses dados e confirmando com Tereza o que ela pensou quando respondeu “feijão”, é que parecia que ela havia relacionado o alimento feijão ao descrito no vídeo (cenoura) e que talvez quando tenha respondido “escola” possa ter imaginado mesmo uma situação de escola, considerando-se a cena do vídeo (uma menina escrevendo com uma cenoura). São

inferências da pesquisadora, mas talvez associações realizadas pela criança, já que essa cena também não retrata uma situação real. Após concluir a tarefa Tereza com o primo, Tereza confirmou que o alimento era feijão, mas quando se realizou a varredura auditiva, ela confirmou o símbolo “cenoura”, e não “feijão”.

Outra observação foi de que Tereza só entendeu o vídeo quando foi explicado a ela. Parece que a construção mental de uma cena mais complexa e não real, como essa, fez com que a criança percebesse alguns elementos e não realmente todo o contexto da cena. Pareceu ainda que esses elementos foram percebidos quando nomeados a ela (varredura auditiva), o que não pareceu ter ocorrido quando a varredura passou apenas pelo reconhecimento visual.

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 do sanduíche, o garoto pega o sanduíche, morde e grita

O tempo de duração dessa tarefa foi de vinte e cinco minutos e quarenta segundos. Ao assistir ao vídeo, Tereza sorriu bastante e achou o vídeo muito engraçado. O primo foi convidado a entrar para iniciar a tarefa. Tereza começou a responder pela varredura que o primo realizou. Nessa tarefa, Tereza estava olhando mais para a prancha, se comparada com as tarefas anteriores, e em seguida para o primo. A pesquisadora perguntou à participante se o primo estava entendendo tudo que ela estava tentando dizer e Tereza negou. A participante respondeu ao primo que na cena de vídeo havia uma pessoa comendo, tentou mostrar outros símbolos na prancha, mas o primo pareceu não entender alguns. Tereza demonstrou irritabilidade em alguns momentos e pediu para mostrar a figura. Pedro sinalizou a resposta conforme as dicas recebidas por Tereza: No vídeo havia uma menina comendo. O vídeo foi mostrado aos participantes e Tereza sorriu. Confirmou para a pesquisadora e para o primo que havia uma pessoa comendo no vídeo. O primo perguntou se o que a pessoa comia era bicho (por estar ilustrado na cena) e ela negou. A pesquisadora perguntou se era pão e ela confirmou. Analisando os dados, embora não tivesse sido descrita a cena com a ideia principal, foram mencionados elementos principais importantes e relevantes ao descrever a cena (o fato de alguém estar comendo a confirmação com relação ao símbolo “pão”).

Vídeo 14 - Um garoto está andando lendo uma revista e falando no celular. Pisa em uma poça d'água e molha seus pés

O tempo de duração dessa prova foi de dezenove minutos e trinta e cinco segundos. Tereza assistiu ao vídeo e após a chegada do primo se iniciou a varredura. Tereza sinalizou através da prancha que havia alguém comendo na cena do vídeo, e o primo citou o nome de algumas comidas, mas ela negou. A criança começou a se estressar um pouco, mas a pesquisadora explicou que ela estava indo bem, que conseguiu transmitir a mensagem dos dois últimos vídeos ao primo e a parabenizou.

Tereza se recusou a continuar sinalizando pela prancha, gritou muito, e a pesquisadora perguntou se queria mostrar alguma coisa na página de sentimentos, Tereza negou. A pesquisadora questionou se ela estava brava e Tereza confirmou; confirmou também que estava cansada e não queria continuar a tarefa. Conversando um pouco mais com a pesquisadora afirmou que estava brava com o primo, com a bolsista e com a pesquisadora, porque não queria continuar, gritava muito. Foi dada uma pausa para Tereza descansar e se retornou ao vídeo para mostrá-lo aos participantes. Analisando a descrição da cena proposta por Tereza, observou-se que ela não apresentou nenhuma relação com a cena, mas houve uma interferência muito grande do comportamento de irritabilidade da criança.

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 duração dessa prova foi de dezessete minutos e vinte segundos. Foi realizado um intervalo antes de se reiniciar essa tarefa que foi a última da prova de produção 4 com o parceiro, porque Tereza estava muito cansada. Tereza assistiu a esse vídeo atentamente, e em alguns momentos parecia confirmar que já havia o compreendido.

Nessa tarefa, a participante estava bem mais calma e tranquila. Sinalizou as respostas na prancha de forma mais rápida e convincente. Sinalizou os símbolos: “chamar”, “telefonar”, mencionando ainda que havia uma pessoa, que esta estava sonhando e que na cena havia um microondas, dentre outros. Em alguns momentos, quando se emitia a resposta e o primo não se manifestava, ela direcionava o olhar à pesquisadora e parecia pedir ajuda. Tereza solicitou que mostrasse o desenho ao

primo. O primo respondeu que achava que era uma pessoa que estava sonhando, e que na cena havia um microondas. Ambos conversaram sobre o vídeo.

A pesquisadora observou que a criança sinalizou a linha abrir-fechar- comprar de sua prancha, mas o primo não entendeu essa resposta. A partir desses dados, o que foi possível observar foi que nenhum elemento central do vídeo foi relacionado, mas o primo compreendeu melhor as mensagens de Tereza. Quando Tereza foi questionada quanto à resposta do primo, se ele estava correto, ela confirmou. Após concluir a tarefa com o primo, a pesquisadora realizou uma varredura com Tereza para verificar se o que ela havia visto mesmo na cena era um microondas e ela confirmou; porém através da varredura auditiva, quando questionada entre microondas e porta, ela selecionou porta. A impressão foi que realmente ela estava mais familiarizada com a semelhança entre os desenhos (visualmente), mas quando se nomeavam os símbolos (varredura auditiva) ela reconhecia a resposta mais próxima do que foi apresentado em alguns dos vídeos ou desenhos.

Prova de Produção 5 - Desenhos animados (quadrinhos) pragmáticos

Essa prova foi realizada no laboratório de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa da UERJ em quatro sessões. Foram apresentadas doze tarefas à Tereza, sendo as duas iniciais de treinamento. A participante realizou essa prova somente com a pesquisadora. Foram apresentadas histórias em quadrinhos no computador e essas histórias apresentavam-se em sequência. A pesquisadora contava a história para Tereza, lendo o que cada personagem estava dizendo em cada quadrinho, sendo que o último (em forma de balão) estava vazio e deveria ser respondido pela participante através do seu sistema de comunicação.

O propósito da tarefa era construir a sentença do personagem do último quadrinho, que representava o resultado do diálogo ou situação da história contada e descrita pela pesquisadora. Tereza poderia expressar de diferentes formas (através de uma ação, sentimento, emoção e outros) suas idéias sobre o desfecho da história de acordo com sua interpretação daquele diálogo ou situação. No entanto, esperava-se uma coerência nas respostas emitidas pela participante sobre a história relatada a ela. Tereza recebeu as instruções necessárias para o entendimento das tarefas. Foi dito à participante que histórias seriam contadas,

porém essas histórias não estavam terminadas; ela deveria decidir o que o personagem da história deveria expressar em sua última fala para finalizar a história.

As respostas foram registradas, analisadas e categorizadas, com o objetivo de se verificar a compreensão de cada história. Algumas tarefas aplicadas a Tereza serão ilustradas nesse momento da pesquisa como exemplo. Durante toda essa prova de produção, a criança estava tossindo muito e algumas vezes solicitou à pesquisadora que mostrasse os cartões, indicando o cartão de “quero parar”. Quando interrogada se queria parar de participar das tarefas e da pesquisa, Tereza confirmava. A tosse interferiu muito nas respostas, uma vez que a elevação do lábio superior caracterizava a resposta de “sim” da participante. Em algumas tarefas, Tereza fixava o olhar no computador ou na filmadora, dispersando-se e recusando-se a emitir as respostas. A sequência das histórias poderia ser visualizada em folhas desenhadas ou no computador. No início de cada tarefa, as instruções eram ressaltadas. Para todas as histórias, a participante foi orientada que poderia modificar sua resposta sempre que desejasse antes de concluir a fala do último balão.

Tarefa Treinamento 1

A duração dessa tarefa foi de cinco minutos e cinquenta e cinco segundos. Nas tarefas de treinamento, o auxílio da pesquisadora era permitido, podendo estimular uma resposta se necessário.

Nessa tarefa, a criança estava posicionada de forma inadequada na cadeira de rodas e bastante dispersa. A cadeira de rodas foi reclinada para facilitar a visualização da história na tela do computador. A primeira história foi apresentada à Tereza:

- (1) “Veja, existem duas pessoas na história. Essa pessoa diz ‘Olá’. A pesquisadora apontou para o balão escrito ‘Olá’.
- (2) “O que a outra pessoa está falando?”

Figura 15 (extraída do Projeto Transcultural)



Tereza sinalizou em sua prancha de comunicação a resposta. Inicialmente, havia respondido toda a linha da varredura de sua prancha que mostrava os símbolos: “*mexidinho de ovo*”, “*galinha*”, “*carne*”. A pesquisadora explicou novamente a tarefa, já que era permitida a ajuda e Tereza confirmou “*galinha*”. Porém, antes do registro final da pesquisadora, a criança pediu para modificar sua resposta, que dessa vez foi “*escola*”, confirmando que os meninos estavam conversando sobre escola.

Tarefa Treinamento 2

A duração dessa tarefa foi de seis minutos e dezoito segundos. A segunda tarefa de treinamento foi apresentada à participante e esta deveria responder ao último balão (item 4) através do seu sistema de comunicação. Nessa tarefa também era permitida ajuda da pesquisadora. Quando Tereza se calava, era encorajada a fornecer a resposta. A história foi contada à participante:

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. Agora veja o adulto correndo!
4. O que diz a menina?

Nessa tarefa, a criança estava tossindo muito. Tereza permaneceu quieta por um tempo, mas quando interrogada se estava pensando, confirmava. A criança sinalizou a resposta em sua prancha: “*mexidinho de ovo*”. A pesquisadora explicou novamente a tarefa, com a fala: “— É isso que você quer que a menina diga? Tereza confirmou. “— Você está entendendo a história?” Tereza confirmou. A pesquisadora perguntou se a participante queria modificar a resposta e Tereza ficou em dúvida. A

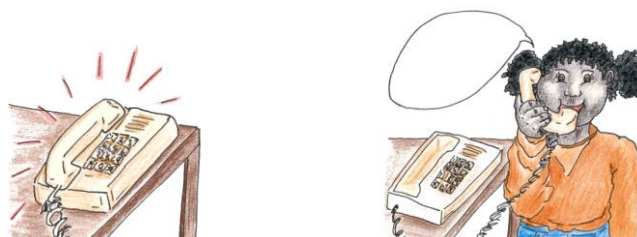
pesquisadora perguntou se Tereza achava que a menina da história estava com medo, pois ela estava sentada na cadeira de rodas e caiu lá do alto. Tereza confirmou, mas ainda assim manteve sua resposta: “*Mexidinho de ovo*”.

Tarefa 1

A duração dessa tarefa foi de oito minutos e trinta segundos. Essa tarefa teve de ser interrompida no início porque a criança estava tossindo ininterruptamente, sendo necessário o uso de medicação. A criança confirmou que estava se sentindo mal, mas concordou em continuar a tarefa. A pesquisadora contou a história e Tereza deveria responder a última fala da personagem.

- (1) Olhe, o telefone está tocando.
- (2) A menina pega o fone. O que a menina diz?

Figura 16 (extraída do Projeto Transcultural)



A criança, pela varredura, selecionou em sua prancha inicialmente mais de uma categoria: substantivo (na parte de comidas), sentimentos e saudações, confirmando depois que estaria na categoria de sentimentos e saudações. A pesquisadora fez então a varredura na parte relacionada a sentimentos e Tereza sinalizou o sentimento: “*Medo*”, e não mais modificando sua resposta.

Tarefa 2

A duração dessa tarefa foi de onze minutos e cinquenta e sete segundos. A criança estava muito sonolenta, tossindo, sendo necessária a interrupção da tarefa, para oferecer água à participante. A história foi contada à criança e esta respondeu através de sua prancha de comunicação.

- (1) Olhe, essa mulher está fazendo/biscoitos/bolos. Essa menina está olhando.
- (2) “O que diz a menina?”

Figura 17 (extraída do Projeto Transcultural)



A pesquisadora realizou o escaneamento assistido por categorias contidas na prancha da criança (pessoas, verbos, substantivos, sentimentos, saudações e miscelânea). Tereza sinalizava a categoria escolhida e, a partir de então, a varredura era realizada por linhas até a resposta da criança. Tereza sinalizou que a resposta estava em sua prancha na parte relacionada a verbos, confirmando os símbolos “*comer*” e “*beber*”. A pesquisadora perguntou se a menina queria comer os biscoitos e Tereza confirmou. Tereza escolheu ainda o símbolo “*feliz*”. Confirmou para a pesquisadora que a criança comeu, bebeu e estava feliz.

Tarefa 3:

A duração dessa tarefa foi de quatorze minutos e vinte segundos. Tereza sorriu quando a história foi contada a ela, achando engraçada a situação da história. A varredura foi realizada da mesma forma com a participante, por categorias e depois por linhas. A história foi apresentada à participante:

- (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?”

Figura 18 (extraída do Projeto Transcultural)



Tereza se mostrou bastante dispersa olhando para o computador e para a filmadora durante a varredura e tossindo bastante. Novamente, foi necessário interromper a tarefa para oferecer água à criança. A criança sinalizou que a resposta estava relacionada a pessoas, a verbos e a substantivos. Como escolheu quase todas as categorias, a pesquisadora solicitou que ela escolhesse uma categoria inicial e Tereza escolheu verbos, mas confirmou que estava em dúvida.

A pesquisadora iniciou a varredura por linhas na parte relacionada a verbos. Tereza sinalizou “lavar a cabeça”, “trocar de roupa”. Tereza confirmou à pesquisadora que a última fala do menino para o pintor foi para ele lavar a cabeça e trocar de roupa. Nessa tarefa, a participante solicitou através da varredura e dos cartões que queria parar a tarefa e que não estava se sentindo bem; mas mesmo assim concluiu a tarefa.

Tarefa 4:

A duração dessa tarefa foi de seis minutos e trinta e três segundos. A pesquisadora iniciou a varredura, apesar da tosse constante da participante. A história foi contada à Tereza:

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?

A participante selecionou como respostas os verbos “*telefonar*” e “*discutir*”. Confirmou para a pesquisadora que a melhor resposta para o item 4 era “discutir”,

porém informou à pesquisadora que tinha dúvidas sobre o significado da palavra discutir. A pesquisadora realizou uma varredura entre duas opções, a saber: discutir é “conversar sobre alguma coisa”, ou “ficar quieta”; Tereza apontou para a opção correta e, portanto, pareceu ter compreendido. A tosse da criança interferiu muito nas respostas dessa tarefa, pois dificultava a resposta do “sim”, a qual era expressa pela elevação do lábio superior.

Tarefa 5:

A duração dessa tarefa foi de seis minutos e cinquenta segundos. Nessa tarefa, a tosse também interrompeu muito a emissão das respostas. A história foi contada à criança:

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?

Tereza selecionou a categoria verbos, e quando foi realizada a varredura pelas linhas ela selecionou os símbolos: “*sonhar*”, “*rezar*”. Tereza confirmou que não queria modificar a resposta; a pesquisadora perguntou se poderia então colocar que o menino havia respondido para o outro: “— Oi, amigo, vamos sonhar e rezar?” Tereza confirmou.

A criança não quis mais continuar, não estava bem. Confirmou à pesquisadora que estava achando as provas difíceis. Interrompeu-se as tarefas nesse dia, já que haviam sido realizadas as tarefas 3, 4 e 5, respeitando a saúde e o pedido da criança.

Tarefa 6:

A duração dessa tarefa foi de três minutos e trinta e quatro segundos. Somente a partir dessa tarefa, a criança melhorou o resfriado e a tosse.

A história foi contada à Tereza:

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?”

Figura 19 (extraída do Projeto Transcultural)



Tereza selecionou a categoria de verbos para responder a última fala do personagem e suas respostas foram: “chamar” e “discutir”. A pesquisadora questionou se o menino chamou o outro e discutiu com ele, e Tereza confirmou.

Tarefa 7:

A duração dessa tarefa foi de dezenove minutos e cinquenta e sete segundos. A participante gostou muito dessa história e sorriu quando a mesma foi contada pela pesquisadora.

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?

Figura 20 (extraída do Projeto Transcultural)



A criança selecionou todas as categorias: pessoas, verbos, substantivos, sentimentos, saudações, ou seja, quase toda a prancha. A pesquisadora pediu para a criança selecionar aquela parte que mantinha mais sentido com o desfecho da história. A participante selecionou então a categoria de verbos. A criança respondeu:

“sonhar”, “Pepsi”, “shopping”, “medo”, “boa tarde”, “qual o seu nome”, “onde você mora”, “dar as mãos”, “por favor”, “obrigada”. Tereza confirmou à pesquisadora que o menino havia respondido ao pai alguma coisa relacionada a sonho, sonhar, e que pediu Pepsi. A pesquisadora questionou se o menino havia pedido alguma coisa ao pai e Tereza confirmou que sim, que queria ir ao shopping e que queria Pepsi. A participante disse ainda que o menino estava com medo e que o garoto disse ao pai: boa tarde, por favor e obrigada (estes últimos na categoria de saudações). Nem todas as respostas emitidas pareciam relacionadas à cena da história, a criança sorria muito e foi respondendo afirmativamente a diversos símbolos da prancha.

Tarefa 8:

A duração dessa tarefa foi de nove minutos. A história foi contada à participante:

- (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?

Figura 21 (extraída do Projeto Transcultural)



A participante selecionou na categoria de verbos os símbolos: “comer”, “beber” e “escovar os dentes”, “sonhar”, “beijar”, “fazer as pazes”, “qual o seu nome” e “quantos anos você tem”. A pesquisadora conversou sobre a história com Tereza e ela confirmou que a menina respondeu “beijar” para o pai em função do que aconteceu (ter derramado o leite). Pediu para ir para a página de saudações e selecionou “fazer as pazes”, confirmando com a pesquisadora que a menina queria fazer as pazes com o pai.

Tarefa 9:

A duração dessa tarefa foi de oito minutos e trinta e seis segundos. A história foi contada à participante:

- (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?

Figura 22 (extraída do Projeto Transcultural)



A criança selecionou na parte de verbos, na primeira página todas as linhas. A pesquisadora tentou direcionar a resposta de Tereza, dizendo que ela estava dizendo “sim” para tudo. Ela selecionou então: “*lavar a cabeça*”, “*tomar banho*”. Estava mal posicionada na cadeira de rodas, embora esta já estivesse reclinada. Tereza respondeu “sim” para todos os símbolos da prancha (da página mostrada) e pediu para ir aos cartões. Nos cartões selecionou “*estou em dúvida*”, e disse que estava entendendo “mais ou menos”, pedindo para parar. Porém negociou com a pesquisadora que responderia esta e a próxima tarefa.

A pesquisadora continuou a varredura e a participante selecionou vários símbolos na categoria de substantivos. A pesquisadora perguntou se queria que contasse novamente a história e Tereza confirmou. Ao ouvir novamente a história, confirmou apenas os símbolos “*tomar banho*” e “*lavar a cabeça*”.

Tarefa 10:

A duração dessa tarefa foi de nove minutos. A criança estava mais irritada nessa tarefa e mal posicionada na cadeira de rodas, sendo necessário reclinar a cadeira para acomodá-la melhor. Tereza solicitou à pesquisadora que mostrasse os cartões e, através dos mesmos, sinalizou que a pesquisa estava “chata” e que “queria parar”. A pesquisadora contou a história para a participante:

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?

A participante estava bastante irritada. Confirmou que estava cansada e que não queria mais fazer a tarefa naquele dia. Solicitou que mostrasse novamente os cartões e sinalizou por meio dos mesmos que queria “parar” e “sair da cadeira de rodas”. A tarefa foi interrompida nesse dia.

Na próxima sessão, a tarefa foi retomada. Tereza continuava irritada e sinalizou através dos cartões que queria parar e que estava chato. Mas, concordou em concluir a tarefa. Respondeu o símbolo “*triste*”. A pesquisadora perguntou se a menina ficou triste pela menina ter levado cenoura e não chocolate, e Tereza confirmou.

Tarefa 11:

A duração dessa tarefa foi de seis minutos e vinte e sete segundos. A pesquisadora contou a história para a participante:

- (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?

Criança estava muito irritada nesse dia, gritando muito, e demorou a se acalmar. Estava mal posicionada, contudo, mesmo acomodando-a melhor na cadeira de rodas, ela não mantinha a posição. Em um determinado momento confirmou à pesquisadora que estava respondendo de qualquer jeito e que não

queria continuar. Mas, quando se acalmou, sinalizou “*cuidar*” para a cena final dessa história (item 4).

Figura 23 (extraída do Projeto Transcultural)



Tarefa 12:

A duração dessa tarefa foi de um minuto e vinte e cinco segundos. A pesquisadora contou a história para a participante:

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?

Figura 24 (extraída do Projeto Transcultural)



A criança permaneceu mal posicionada, se recusando a aceitar a reclinagem da cadeira ou qualquer outra estratégia para confortá-la na cadeira. Sinalizou na prancha que a história estava relacionada a pessoas e na parte dos verbos sinalizou “*sonhar*”. A participante concordou que respondeu de qualquer jeito as últimas

tarefas 10, 11 e 12, sempre sinalizando que não queria mais dar continuidade à pesquisa.

COMENTÁRIOS/ RESULTADOS:

Analisando-se os resultados da prova de produção 5 realizadas com a participante Tereza, alguns pontos merecem destaque. O sistema de comunicação de Tereza, em sua grande maioria, consiste de palavras isoladas, o que dificulta a elaboração de uma fala que, geralmente, envolve uma sentença e transmite uma ideia. Outra hipótese é o fato dela não ter entendido algumas histórias, além de estar muito cansada e irritada.

Prova de Produção 6: Instruindo e Construindo

Essa prova foi realizada no laboratório de Tecnologia Assistiva e de Comunicação Alternativa da UERJ, em três sessões. Nessa prova, Tereza contou com a participação de apenas um parceiro – sua mãe. As tarefas presentes nessa prova consistiam em instruir o parceiro a fazer ou construir algo que foi previamente elaborado pela participante em conjunto a pesquisadora.

O modelo do que deveria ser construído era mostrado à Tereza e deveria ficar atrás de uma caixa para que a mãe não o visse. Após a pesquisadora montar o modelo do jogo junto à participante, a mãe era convidada a entrar na sala e Tereza tinha de instruí-la a fazer o mesmo jogo e de forma que ficassem idênticos os dois jogos.

Nessa prova foram utilizados brinquedos, peças de roupa, jogos, objetos de encaixe (Lego), bolas, pinos, etc. Nas tarefas dessa prova, a mãe não utilizou a prancha de comunicação de Tereza, e sim perguntas diretas, a fim de obter as orientações necessárias para construir o jogo idêntico ao da filha. Essa prova consistiu de cinco tarefas, sendo a primeira (A) e a segunda (B) tarefas de treinamento.

Tereza recebeu as instruções antes de cada tarefa. Esclareceu-se à participante que essas tarefas eram constituídas de jogos envolvendo dois times (o

dela e o de sua mãe). A mãe não poderia ver o que estava por de atrás da caixa antes da autorização de Tereza. Depois de concluída a tarefa sua mãe poderia entrar na sala e a participante deveria instruí-la, orientando-a corretamente no intuito de a mãe construir o objeto/brinquedo/jogo idêntico ao modelo atrás da caixa.

A duração das tarefas deveria ser no máximo de quinze minutos, podendo se exceder um pouco nas tarefas de treinamento. Ao término de cada tarefa, a participante e a mãe deveriam comparar os modelos para verificar se a construção da mãe foi correta ou incorreta mediante as instruções da filha. As informações expressadas por Tereza foram categorizadas da seguinte forma:

- a) Se a criança não instruiu a mãe corretamente.
- b) Se instruiu corretamente, o que favoreceu uma correta reconstrução por parte da mãe.
- c) Se a construção foi quase correta (apenas um item perdido, incorreto ou não informado por Tereza).
- d) Se metade dos elementos foram instruídos corretamente.
- e) Se menos da metade dos elementos foram instruídos corretamente.
- f) Se Tereza tentou, mas não obteve sucesso.
- g) Se não soube fazer e/ou nem tentou.

O modelo a ser construído e/ou montado em cada tarefa foi feito pela pesquisadora em consideração à incapacidade motora da participante. Por a mesma esteve junto a Tereza em todas as tarefas, esclarecendo e mostrando a participante os passos da construção e as regras do jogo.

Tarefa de Treinamento A

A duração dessa tarefa foi de dezessete minutos e quarenta e quatro segundos. Nessa tarefa era permitido o auxílio da pesquisadora. Essa tarefa consistiu em a pesquisadora e Tereza montarem um conjunto de três peças atrás de uma caixa (carro amarelo pequeno, garfo vermelho, cavalo marrom grande). Depois de concluída a tarefa, a mãe era convidada a entrar. Tereza deveria instruir sua mãe a colocar em um caminhão de brinquedo essas três peças. A mãe possuía vários brinquedos, além desses presentes no jogo, o que exigia de Tereza uma instrução específica. A participante iniciava a tarefa, mas recebeu da pesquisadora as instruções necessárias:

“— Olhe para os seus brinquedos. Agora diga à sua mãe o que fazer para que seus brinquedos se pareçam exatamente com os nossos. Se ela estiver fazendo algo de errado, você poderá corrigi-la.”

Para a tarefa de treinamento A, os objetos disponibilizados à criança eram: Carro amarelo pequeno, garfo vermelho, cavalo marrom grande.

Como se verá mais adiante, para a tarefa de treinamento B, os objetos da criança eram:

- Bola verde, garfo azul claro, faca vermelha

O conjunto dos objetos da mãe continha:

- Três (3) carros grandes: laranja, rosa e azul; e, três (3) pequenos: amarelo, vermelho e azul.
- Quatro (4) bolas grandes: verde, amarela, azul e roxa; e, quatro (4) pequenas: verde, amarela, azul e roxa.
- Quatro (4) colheres: azul clara, azul marinho, vermelha e amarela.
- Quatro (4) garfos: azul claro, azul marinho, vermelho e amarelo.
- Quatro (4) facas: azul claro, azul marinho, vermelho e verde.
- Cinco (5) cavalos: preto pequeno, marrom grande, malhado pequeno, malhado grande e cinza grande.
- Outros (2): tesoura azul e prato amarelo

Tereza demonstrou motivação para a realização dessa tarefa. Após concluir a tarefa, os objetos atrás da caixa foram mostrados à mãe para efeito de comparação.

Comentários/ Resultados:

A criança instruiu corretamente à mãe para dois objetos (cavalo marrom e carro amarelo pequeno), mas instruiu sua parceira de forma incorreta para vários outros objetos, a saber: bola pequena verde, carro laranja grande, prato amarelo, bola rosa, tesoura, carro preto, colher amarela pequena, faca rosa, colher rosa, garfo azul escuro. A construção da mãe foi quase correta, porém Tereza não instruiu corretamente apenas um objeto, selecionou vários outros. No entanto, as

informações expressadas por Tereza refletiram mais da metade das instruções corretas dirigidas à sua mãe.

Tarefa de treinamento B:

A duração dessa tarefa foi de nove minutos e quatro segundos. As mesmas instruções foram fornecidas à Tereza e ao parceiro. Os objetos dessa tarefa de treinamento B, montadas atrás da caixa pela pesquisadora e pela Tereza, foram estes: bola verde grande, garfo azul claro e faca vermelha. O conjunto de objetos disponibilizados à mãe foi o mesmo utilizado na tarefa de treinamento A.

Figura 25 (extraída do Projeto Transcultural)



Comentários/ Resultados:

Tereza não instruiu corretamente sua mãe nessa tarefa, sendo suas informações caracterizadas e categorizadas como incorretas. Dentre as perguntas realizadas por sua mãe quando a mesma entrou na sala, Tereza confirmou que havia dois objetos na caixa (e não três) e que não havia cavalos (o que estava correto). Os objetos informados à sua mãe foram uma bola rosa e um prato amarelo (a serem colocados no caminhão). Depois de concluída a tarefa, ambas compararam os objetos.

Durante a verificação, Tereza continuou afirmando que havia um prato dentre os objetos contidos em seu modelo construído atrás da caixa. Apesar de as informações dirigidas à sua mãe estarem incorretas, e de não se poder confirmar esta hipótese, observa-se relações corretas nas respostas de Tereza, uma vez que

no modelo construído atrás da caixa havia realmente uma bola (porém de outra cor) e talheres (que poderiam ser usados juntamente ao prato amarelo).

Tarefa 1- 2:

Nessas tarefas, o modelo (construído pela pesquisadora e pela participante) foi um boneco que deveria ser vestido com roupas (calças, camisas, jaquetas), meias, sapatos, chapéu e bolsa. São duas tarefas. A pesquisadora vestiu o boneco de diferentes formas em cada tarefa e o mesmo ficou vestido atrás de uma caixa para que a mãe não o pudesse ver. A esta parceira disponibilizou-se as mesmas roupas. O objetivo era que Tereza instrísse a mãe quanto à forma correta com a qual o boneco estava vestido; os mesmos deveriam ficar idênticos.

Roupas do boneco da participante Tereza:

- Tarefa 1: jaqueta verde, calça jeans, boné azul, sapato azul.
- Tarefa 2: camisa listrada, calça bege, meias azuis, bolsa marrom.

Roupas do boneco do parceiro (mãe):

- Camisas: azul, verde, listrada, preta.
- Jaquetas: verde, preta, vermelha, laranja.
- Calças: comprida: azul e preta; curta: azul e preta.
- Meias: listrada, azul, verde, amarela.
- Chapéu: marrom e verde; boné azul e marrom.
- Bolsa: marrom, verde, preta, azul.

A duração da tarefa 1 foi de vinte e nove minutos e vinte e três segundos. Tereza parecia bem satisfeita ao iniciar a tarefa. A mãe iniciou a tarefa perguntando sobre os sapatos, mas a criança não sinalizou algum sapato quando a mãe fez a varredura. Tereza, no entanto, confirmou que o boneco estava de sapatos.

Analisando a filmagem, percebe-se que a criança dirigiu o olhar para o sapato azul (que o boneco estava usando), mas a mãe não a entendeu naquele momento. A criança começou a ficar irritada olhando muito para a filmadora. A mãe fez a varredura mostrando as calças e jaquetas/blusas e Tereza instruiu a mãe quanto à jaqueta e a calça. A mãe, então, vestiu o boneco conforme a informação da filha.

Somente após vestir o boneco, a mãe percebeu que a criança estava com calor e que, por isso, olhava tanto para a câmera que estava na direção do ar condicionado. Após ligar o ar, a criança se acalmou um pouco. A mãe perguntou sobre bolsa, e a participante negou que o boneco estivesse de bolsa, mas mostrou o sapato azul que nesse momento foi compreendido pela mãe. Confirmou a mãe que o boneco possuía chapéu, mas, no entanto, não conseguiu finalizar a tarefa, pois estava irritada, gritando e chorando muito. Não queria mais responder; sendo assim foi mostrado à mãe o modelo que estava atrás da caixa para sua verificação/comparação.

Não se conseguiu identificar se havia algum motivo para o choro. A mãe justificou o choro, relatando que Tereza não queria que os bonecos ficassem iguais e que, por isso, respondeu incorretamente para algumas peças de roupa. Ambas (mãe e filha) verificaram os bonecos vestidos e a mãe foi conversando com a criança sobre as informações fornecidas por ela.

Figura 26 (extraída do Projeto Transcultural)



A duração da tarefa 2 foi de dez minutos e treze segundos. Nessa tarefa a criança solicitou à pesquisadora que o boneco ficasse deitado atrás da caixa e não sentado. Tereza estava mais atenta à tarefa 2. A mãe iniciou perguntando sobre a bolsa, e a participante informou qual a bolsa o boneco estava usando (mas não foi a bolsa idêntica a do modelo). Informou a calça incorreta, mas sinalizou a camisa correta. Sinalizou que o boneco possuía chapéu (informação incorreta), e as meias

informadas eram diferentes das que o boneco vestia.

A mãe e Tereza verificaram os bonecos e discutiram sobre o que estava similar e o que não estava. Ao ser questionada pela mãe se o seu boneco usava chapéu, a participante negou, ou melhor, respondeu corretamente à questão, mas no momento da tarefa expressou-se de forma incorreta.

Comentários/ Resultados:

Na tarefa 1, menos da metade dos elementos foram informados corretamente à mãe. Tereza instruiu corretamente apenas o sapato azul, e também sinalizou que o boneco não possuía bolsa.

Na tarefa 2, foi observado o mesmo resultado da tarefa anterior: menos da metade dos elementos foram informados corretamente à mãe. Tereza instruiu corretamente apenas a camisa listrada, sendo o restante caracterizado como informações incorretas.

Tarefas 3-4:

Nessas tarefas, o modelo construído pela pesquisadora juntamente com o participante foi um varal com cinco formas geométricas penduradas. O parceiro (mãe) possuía um varal, mas com um número de peças (formas geométricas) muito maior.

Tereza recebeu as instruções das tarefas: deveria informar corretamente à sua mãe quais eram as peças que estavam penduradas em seu varal atrás da caixa (modelo), para que a mãe pudesse pendurar as mesmas peças. A mãe deveria construir um modelo igual e, após a finalização das tarefas, o varal da mãe deveria ser comparado ao da participante.

Objetos da criança:

- Tarefa 3: cilindro vermelho, cubo verde, estrela vermelha.
- Tarefa 4: pião verde, triângulo azul, cubo amarelo.

Conjunto de objetos do parceiro (mãe):

- Piões: verde.
- Cubos: verde, amarelo, vermelho.
- Triângulos: vermelho, azul, branco.
- Cilindros: laranja, azul, vermelho.
- Quadrados: azul.
- Estrelas: vermelha, azul.

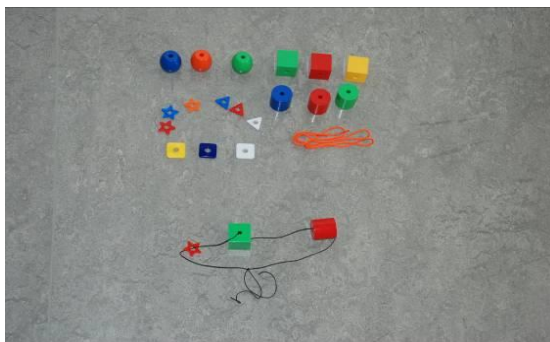
A duração da tarefa 3 foi de quatorze minutos e dezoito segundos.

A criança sinalizou, ao ser questionada pela mãe, que não havia piões (resposta correta), mas negou que havia estrelas. Informou corretamente que havia cubos. A criança instruiu à mãe a colocar no varal um pião laranja, cubo amarelo e cilindro vermelho, mas como não pareceu convencer a mãe, pois estava irritada e parecendo negar, a mãe retirou todas as peças para iniciar novamente.

Desta vez, a criança informou à mãe para colocar cubo verde, pião verde, estrela vermelha, triângulo branco. Ambas fizeram a comparação e Tereza confirmou que não havia o pião verde e o triângulo branco (que eram respostas incorretas), porém não expressou essas informações no momento da tarefa.

A criança informou corretamente dois elementos – estrela vermelha e cubo verde – dos três apresentados a ela. Na primeira vez em que construiu o varal com a mãe também identificou o cilindro vermelho que estava correto. Durante a prova a criança fixou muito o olhar em direção à câmera e, por algumas vezes, sinalizava o “sim” quando olhava para a mesma. Ao final dessa prova a criança chorou muito.

Figura 27 (extraída do Projeto Transcultural)



A duração da tarefa 4 foi de seis minutos e trinta segundos. A criança instruiu à mãe a colocar no varal um pião verde, um cilindro verde, um cilindro azul, uma

estrela azul e um cubo vermelho. Ambas verificaram os modelos construídos no varal, a criança informou corretamente somente o pião verde, mas, de certa forma, informou que havia um cubo (na construção, o cubo era amarelo, e não vermelho, como foi a resposta da criança) e uma estrela azul pequena (na construção havia um triângulo da mesma cor e pequeno).

Comentários/ Resultados:

Na tarefa 3, mais da metade dos elementos foram informados corretamente à mãe (cubo verde e estrela vermelha). Vale ressaltar que, da primeira vez que instruiu a mãe, informou corretamente a peça (cilindro vermelho) que estava no varal construído nessa tarefa.

Na tarefa 4, a participante informou corretamente à sua mãe menos da metade dos elementos que estavam no varal (somente o pião verde). No entanto, algumas observações merecem destaque: informou que havia um cubo (porém, na cor incorreta) e uma estrela azul bem pequena (no varal construído havia um triângulo também bem pequeno e da mesma cor).

Tarefa 5-6:

Nessas tarefas, o modelo foi uma construção simples de Lego (torre e edifícios com tijolos de Lego de cores variadas). O parceiro possuía um número maior de tijolos de Lego e que foi o mesmo nas duas tarefas. A participante instruiu o parceiro (mãe) à construção de uma torre idêntica àquela que só podia ser visualizada pela participante. Ao concluir a tarefa, a torre da mãe deveria ser comparada a torre de Tereza, para se verificarem os elementos informados corretamente ou não.

Torres da criança:

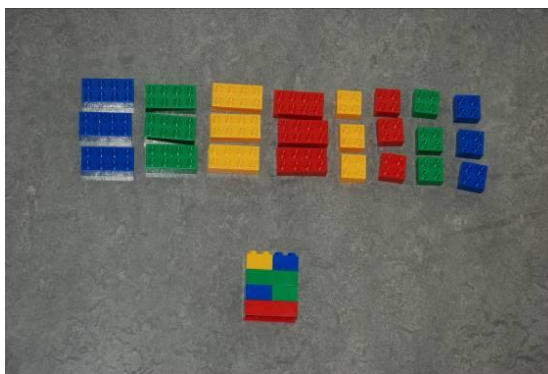
- Tarefa 5: quatro andares, da base ao topo : 1) vermelho grande; 2) verde pequeno, azul pequeno; 3) verde grande; 4) azul pequeno, amarelo pequeno.
- Tarefa 6: quatro andares, da base ao topo: 1) azul pequeno, vermelho pequeno; 2) verde grande; verde grande; 4) vermelho pequeno, amarelo pequeno.

Conjunto de objetos do parceiro:

- Peças pequenas: 3 verdes, 3 azuis, 3 vermelhas, 3 amarelas.
- Peças grandes: 3 verdes, 3 azuis, 3 vermelhas, 3 amarelas.

A duração da tarefa 5 foi de sete minutos e trinta segundos. A criança já iniciou essa tarefa chorando e gritando. A mãe iniciou perguntando pelas cores das peças e Tereza informou que havia todas as cores. A criança ficou muito estressada nessa prova; a impressão foi que já estava cansada, tendo em vista o fato de na prova anterior (prova de produção 5) já ter dito que não queria mais participar da pesquisa. As informações expressadas pela participante não instruíram corretamente à mãe. A criança não quis mais continuar a tarefa e nem tentou instruir a sua parceira.

Figura 28 (extraída do Projeto Transcultural)



A duração da tarefa 6 foi de sete minutos e cinco segundos. A criança se manteve tranquila nessa tarefa, mas quando autorizou mostrar à mãe a construção

(torre de Lego) começou a gritar muito. A pesquisadora perguntou se realmente ela queria mostrar, mas como não parou de gritar, foi mostrado à mãe. Ambas verificaram os conjuntos. Tereza ouviu atentamente à mãe e à pesquisadora, que compararam ambas as torres de Lego e mostraram cada peça que compunha a torre. A participante informou corretamente à mãe somente o retângulo verde, e não pareceu tentar informar os demais elementos da torre.

Comentários/ Resultados:

Na tarefa 5, a criança se recusou a instruir à mãe quanto à construção da torre de Lego, chorando e gritando muito.

Na tarefa 6, informou corretamente somente uma peça do conjunto Lego (retângulo verde). Suas informações expressadas nessa tarefa foram categorizadas como menos da metade dos elementos informados corretamente à mãe.

Tarefa 7-8:

Nessas tarefas, o modelo foi um protótipo feito com tijolos de dominó. A participante instruiu ao parceiro (mãe) a fazer um protótipo igual ao do modelo construído pela pesquisadora juntamente a ela. A mãe possuía um número maior de tijolos de dominó, que era o mesmo nas duas tarefas. Quando a tarefa foi finalizada, os protótipos de dominós foram comparados, no intuito de se verificar os elementos corretos e/ou incorretos informados por Tereza à sua mãe.

Modelo de dominó da criança:

- Tarefa 7: 1/4-6/6-3/vazio
- Tarefa 8: 4/3-2/6-2/5-4/5

Conjunto de dominó do parceiro (sequências de vazio a 6):

- (Vazio) 6/vazio.
- 6/1.

- 6/3.
- 6/3.
- 6/4.
- 6/6.
- 6/6.

A duração da tarefa 7 foi de sete minutos e dezoito segundos. Essa tarefa foi mais difícil, pois as peças de dominó eram muito pequenas e mais difíceis de serem visualizadas. Vale ressaltar que a criança apresenta déficit visual. Tereza ainda estava mal acomodada na cadeira de rodas, sendo necessário recliná-la.

Nessa tarefa não quis tentar informar à mãe, só gritou durante toda a tarefa. Não quis conversar com a mãe e nem com a pesquisadora que lhe perguntou se queria interromper a tarefa, se estava difícil e se a tarefa estava chata. A participante não conseguiu se acalmar; a pesquisadora tentou conversar com Tereza, mas não obteve sucesso.

Figura 29 (extraída do Projeto Transcultural)



Na tarefa 8, não foi possível contabilizar o tempo, pois Tereza se recusou a realizar a tarefa, não instruindo à mãe quanto ao jogo de dominó que foi construído. A participante gritou todo o tempo e não quis nem tentar, demonstrando muito estresse.

Comentários/ Resultados:

Em nenhuma das duas tarefas, a participante instruiu o jogo de dominó que foi construído. A mãe não teve oportunidade de construir o jogo, pois Tereza não forneceu alguma informação à mãe. A participante ficou extremamente irritada e estressada nessas duas tarefas finais da prova de produção 6.

Prova de Produção 7

A duração dessa prova de produção foi de oito minutos e vinte e seis segundos. Essa prova consistiu-se de uma entrevista com cinco questões dirigidas à participante Tereza. As tarefas (questões) eram relacionadas a descrições, percepções, fornecidas pela participante sobre ela própria, e também sobre outras pessoas. As questões serão descritas e as respostas transcritas.

Apesar de a pesquisadora iniciar a entrevista através da varredura na prancha, Tereza se recusou a responder a primeira questão com o seu sistema de comunicação, solicitando que a pesquisadora fizesse perguntas livres. Sendo assim, a questão 1 foi formulada através de perguntas livres, e foi apresentada em forma de diálogo. O tempo despendido em cada resposta foi registrado junto a cada questão (tarefa).

Tarefa 1: Diga-me o que é um amigo.

A duração dessa tarefa foi de três minutos e oito segundos.

Pesquisadora: — O amigo é uma pessoa legal? O amigo é uma pessoa que gosta de você e quer o seu bem? O amigo é uma pessoa chata? O amigo é uma pessoa que gosta de conversar? Tais perguntas foram dirigidas à Tereza uma de cada vez.

Tereza: Tereza confirmou através de suas respostas de “sim” e “não” que o amigo não era uma pessoa legal, mas que gosta da gente e quer o nosso bem, e que gosta de conversar.

Pesquisadora: “— Deixa eu ver se eu entendi. Você disse que o amigo não é uma pessoa legal porque nem sempre um amigo é legal?”

Tereza: Respondeu que “sim”

Pesquisadora: “— Quando o amigo não é uma pessoa legal? Quando a gente grita, tem algum comportamento de malcriação com o amigo?”

Tereza: Respondeu que “sim”.

Tarefa 2: Conte-me sobre seu melhor amigo.

Essa tarefa teve a duração de quatro minutos e vinte e sete segundos.

Nessa questão, a participante quis responder através da prancha (fotos de pessoas contidas em sua prancha).

Tereza: A participante respondeu confirmando pela prancha que suas melhores amigas eram Camila e Iolanda (prima).

Tarefa 3: Fale sobre alguém que você não goste.

Essa tarefa teve a duração de um minuto e onze segundos. Nessa tarefa, Tereza dirigiu o olhar à prancha.

A pesquisadora fez a varredura.

Tereza: A participante respondeu à questão dizendo que sua mãe era alguém de quem não gostava.

Tarefa 4: Diga o que você acha da sociedade em que vivemos.

Não foi possível continuar a entrevista, pois a criança chorou muito. A pesquisadora tentou fazer a pergunta, mas Tereza não interrompeu o comportamento de choro e gritos.

Tarefa 5: Conte-me alguma coisa que você julga engraçada.

A pesquisadora também tentou fazer essa pergunta, mas a entrevista não pôde mais continuar; a participante se recusou a continuar, chorando e gritando muito.

Comentários

A participante respondeu muito bem às três primeiras questões. Depois da terceira questão, na qual confirmou que sua mãe era alguém de quem não gostava (tarefa 3), ficou extremamente irritada, chorava e gritava. A impressão é que essa resposta estava relacionada diretamente ao que ela havia vivenciado nas últimas

provas, quando sua mãe falava de forma mais incisiva repreendendo seu comportamento de estresse, grito e choro incessantes.

A pesquisadora tentou acalmá-lo dizendo que, às vezes, mesmo amando muito uma pessoa pode-se não gostar dela em alguns momentos. Tereza parecia muito angustiada quando respondeu a essa questão.

Prova de Produção 8: Tarefas de Conversação

Nessa prova, a participante e o parceiro foram solicitados a falar sobre alguns tópicos, sem maiores instruções e sem direcionamento. O parceiro direcionava algumas perguntas à Tereza e a mesma respondia. Foram realizadas seis tarefas (duas com a mãe, duas com a professora e duas com o primo). A tarefa de conversação com a mãe foi realizada em um dia, e com a professora e com o primo em outro dia. Alguns dos tópicos presentes nessa prova consistiram de conversação aberta e outros sobre algo que a participante e os parceiros já haviam conversado antes ou sobre um evento compartilhado. Foram registrados o tempo de cada questão e das respostas, bem como observações (comentários) ao final de cada tarefa.

Prova de Produção 8: Tereza e Mãe

Tarefa 1:

Mãe: — O que você gostaria de fazer quando você crescer e se tornar um adulto? A mãe dirigiu algumas perguntas livres à criança como: — Tem alguma coisa que você gostaria de fazer e não faz porque é criança? Quando você for um adulto quer ter alguma profissão?

Tereza: A participante não respondeu.

Mãe: — Você quer crescer?

Tereza: A participante não respondeu.

Mãe: — Você não quer nada? Quer continuar sendo criança?

Tereza: A participante não respondeu.

Mãe: — Você quer ser um adulto?

Tereza: A participante respondeu que sim.

Mãe: — Você acha legal ser adulto?

Tereza: A participante respondeu que sim.

Mãe: — Por que trabalha, ganha dinheiro?

Tereza: A participante respondeu que “sim”. Disse que gostaria de ganhar dinheiro.

Mãe: — Você gostaria de comprar alguma coisa com o dinheiro?

Tereza: A participante respondeu que “sim”, mas não concluiu a resposta.

Comentário:

Tereza não concluiu a resposta; chorou e gritou muito durante tarefa. Parecia muito estressada e cansada. Expressou-se através de suas respostas consistentes e convencionais de “sim” e “não” (sim= elevação do lábio superior e não= movimentar o corpo e a emissão do som “ham”). O tempo de duração dessa questão (tarefa 1) foi de cinco minutos e cinquenta e cinco segundos.

Tarefa 2: Questão aberta:

Mãe: — Sobre o que você gosta de conversar, de falar? Gosta de conversar com o seu pai?

Tereza: A participante respondeu confirmando que gostava de falar com o seu pai.

Mãe: — Gosta de jogar video game com ele?

Tereza: Tereza confirmou que sim.

Mãe: — Gosta de falar sobre futebol (participante e o pai são torcedores do time Flamengo), música, televisão, CD e DVD?

Tereza: Tereza confirmou, mas estava já muito irritada.

Mãe: — Gosta de falar e assistir a cineminha em casa (assistir a filmes em família)?

Tereza: Tereza confirmou, mas estava embora irritada.

Mãe: — Gosta de conversar sobre paquera e assistir a filmes relacionados à adolescência?

Tereza: Tereza confirmou, mas gritava e chorava muito.

Comentário:

Nessa tarefa, a pesquisadora solicitou à mãe que conversasse com Tereza sobre algo que ela gostasse de falar, de conversar. A mãe dirigiu algumas perguntas à Tereza relacionadas a tópicos que sabia que a filha gostava de conversar. A participante conseguiu concluir essa última tarefa com a mãe, mas estava estressada e mostrava-se bastante cansada. O tempo de duração dessa tarefa 2 com a mãe foi de cinco minutos.

Prova de Produção 8: Tereza e Professora

Nessa prova de produção, a professora que entrevistou Tereza foi sua professora particular, Vanessa, e não a professora da escola. Vanessa também foi professora mediadora de Tereza, quando a mesma frequentava a escola particular mencionada no início da pesquisa. Atualmente, Tereza já não frequenta mais essa escola particular (a mãe a retirou dessa escola em julho de 2010) e irá matriculá-la em uma escola pública do município do Rio de Janeiro. Vanessa acompanhou a criança, no período compreendido de março a julho de 2010, o que fez toda a diferença no trabalho de comunicação e linguagem alternativa de Tereza, bem como na adaptação do material e conteúdo pedagógico exigido em sala de aula. Vanessa é graduanda do curso de Pedagogia da UERJ e frequentou disciplinas relacionadas à formação inicial de professores nos últimos períodos. Após retirar a criança da escola, a mãe contratou Vanessa como professora particular de sua filha.

Tarefa 3:

Professora: — Qual o seu programa de televisão predileto?

Tereza: Filmes (participante sinalizou que gostava muito de assistir a filmes), programas relacionados à juventude e adolescência e programas da Disney.

Comentário:

A professora da escola particular que Tereza frequentava estava com dificuldades de horário e, por esta razão, Vanessa participou dessa prova. A professora perguntou se a criança gostaria de responder pelo seu sistema de comunicação e Tereza confirmou, porém a participante começou a ficar irritada e a

professora perguntou se a mesma preferia emitir a resposta por perguntas livres, o que foi confirmado por Tereza. As respostas foram obtidas, portanto, através de perguntas livres dirigidas à participante. O tempo de duração dessa tarefa foi de um minuto e trinta e seis segundos.

Tarefa 4: Questão aberta

Professora: — Sobre o que você mais gosta de falar, de conversar? “Hum... essa eu acho que sei, Tereza, você gosta de conversar sobre filmes, por exemplo, sobre o filme que assistimos juntas, Crepúsculo?”

Tereza: Tereza sorriu e confirmou.

Professora: — Qual personagem você mais gostou no filme? O vampiro ou o lobo? (professora utilizou a técnica de varredura entre essas duas figuras para essa pergunta).

Tereza: Tereza olhou para a figura do vampiro

Professora: — Do que mais? De ler os livros comigo?

Tereza: Tereza sinalizou a resposta “mais ou menos”.

Professora: — E das atividades que realizamos juntas na sua casa? Você gosta?

Tereza: Tereza respondeu que “sim”.

Comentário:

Nessa tarefa, a pesquisadora solicitou à professora que conversasse com Tereza sobre algo que ela gostasse de falar, de conversar. Para responder às perguntas formuladas pela professora, Tereza, além de suas respostas consistentes de “sim” e “não”, utilizou também o direcionamento pelo olhar (cartões e/ou figuras); além de uma outra forma utilizada, às vezes, que era a seleção através do olhar para a mão do interlocutor (“sim” fixava o olhar na mão direita da professora, e o “não” fixava o olhar na mão esquerda). O tempo de duração dessa tarefa foi de dois minutos e dezoito segundos.

Prova de Produção 8: Tereza e par (primo)**Tarefa 5:**

Primo: — O que você gostaria de fazer se você fosse muito rica, se você ganhasse muito dinheiro? De viajar, passear (mão direita), ou de comprar alguma coisa que você gostasse muito (mão esquerda)?

Tereza: Tereza dirigiu o olhar para a mão esquerda sinalizando que gostaria de comprar alguma coisa que gostasse muito, se fosse rica.

Comentário:

Nessa tarefa, o primo fez a seleção pelas mãos (mão direita e mão esquerda), o que fez Tereza selecionar a resposta desejada direcionando o olhar. Não foi possível realizar mais nenhuma pergunta, pois a criança se recusou a continuar. O tempo de duração dessa tarefa foi de quarenta segundos.

Tarefa 6: Questão aberta

Primo: — O que você gosta de fazer Tereza? Ver filmes? Passear?

Tereza: Tereza confirmou que gostava de ver filmes e passear, que era algo que o primo também gostava de fazer, o que foi confirmado por ele.

Comentário:

Nessa tarefa a pesquisadora solicitou ao primo que conversasse com Tereza sobre algo que eles gostavam de fazer. Pedro, o primo, fez uma pergunta por vez (ver filmes e depois passear) e Tereza confirmou através do “sim”. Passear e assistir a filmes também eram atividades que o primo gostava de fazer, o que foi confirmado por ele. Novamente não foi possível dirigir mais perguntas à Tereza, em função do seu cansaço e de sua recusa em continuar a pesquisa.

Provas de Produção com Alicia

Todas as provas de produção com Alícia (sujeito controle) foram realizadas no laboratório de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa da UERJ, em apenas duas sessões, no mês de julho de 2009. As mesmas provas realizadas com Tereza foram realizadas com Alícia. A participante possuía a mesma idade de Tereza na época da pesquisa, 12 anos, e utilizou a fala para responder a todas as provas de produção.

O objetivo das provas de produção com Alícia também foi avaliar a forma de expressão da participante ao comunicar ideias e pensamentos a respeito de determinadas situações, utilizando-se de sua forma de comunicação, a fala, para resolver tarefas comunicativas. Os objetivos foram os mesmos com as duas participantes, diferindo apenas na forma de expressão: Alícia utilizou a fala para se comunicar e Tereza o sistema PCS - sua prancha de comunicação.

A maioria das tarefas de produção consistiu em nomear, descrever e instruir aos parceiros de comunicação algo que a participante tenha visto (objetos, figuras e sequências de vídeo). Assim como no caso de Tereza, os parceiros de Alícia só puderam visualizar a tarefa após a mesma tê-las concluído. Para as provas de produção no caso de Alicia, contou-se com a participação de apenas um parceiro, uma colega (Júlia) que também utilizou a fala como forma de comunicação. As respostas de Alícia foram categorizadas da mesma forma que as de Tereza. As categorias estão listadas em cada prova de produção realizada com Alicia.

Prova de Produção 1: Nomeando objetos nas figuras

A duração dessa prova foi de oito minutos. Essa prova consistiu em mostrar à Alícia vinte tarefas (desenhos) e duas de treinamento, as quais ela deveria nomear para a pesquisadora através da fala. Alícia nomeou corretamente todas as figuras, sendo essa nomeação exata e contendo o real significado das mesmas.

Prova de Produção 2: Descrevendo objetos nas figuras

A duração dessa prova foi de dez minutos. Essa prova foi apresentada após a prova de produção 4, conforme orientações do coordenador da pesquisa. Essa prova contou com a participação da colega de Alícia, sua parceira de comunicação que só podia ver o desenho após ter sido mostrado à Alícia. Quando Alícia estivesse pronta, sua colega era convidada a entrar na sala.

O objetivo dessa prova era descrever objetos em figuras desenhadas (doze tarefas, sendo três delas de treinamento), porém a participante não poderia dizer o nome do objeto desenhado à sua parceira; poderia apenas fornecer dicas quanto à função daquele objeto, como se fosse um jogo de adivinhação. Sua colega Júlia forneceu a resposta exata relacionada à função dos doze objetos, bem como nomeou corretamente o objeto através das dicas fornecidas a ela.

Prova de Produção 3- Descrevendo cenas em figuras

A duração total dessa prova foi de uma hora, dois minutos e trinta e cinco segundos. Alícia recebeu as instruções necessárias para a realização da prova. Nessa prova, o objetivo era descrever uma cena ao parceiro em forma de desenho (onze tarefas, três delas de treinamento). Os desenhos foram mostrados à Alícia que sinalizou à pesquisadora quando estava pronta para que sua colega pudesse entrar na sala.

Essa prova era semelhante a um jogo. A participante Alícia tinha de descrever cada cena visual, e seu parceiro de comunicação tinha de adivinhar qual era a cena. O conteúdo das figuras resguardava complexidade variada e algumas cenas não se apresentavam lógicas ou eram cenas sem relação à realidade conhecida pela participante.

A participante expressou-se de forma clara sobre todos os desenhos (cenas) e sua colega os descreveu também corretamente através da fala. As respostas foram categorizadas e mostraram que Alícia expressou a idéia principal de todas as cenas, inclusive com elementos centrais e detalhes como cor, tamanho, etc. Sua parceira de comunicação também reproduziu corretamente a cena conforme a descrição de Alícia.

A variação em duas respostas expressas por Alicia não afetou o resultado. Foram elas:

- Tarefa 2: Uma tigela de frutas com todas as frutas pela metade.

Alícia descreveu da seguinte forma: *Há várias frutas dentro de um pote, maçã, banana, tangerina, pêra, pêssego.*

A colega da participante descreveu de forma idêntica.

- Tarefa 3: Um homem de costas para o espelho, olhando para outro lado e o espelho mostrando a face do homem.

Alícia descreveu a cena da seguinte forma: *Um menino está se olhando no espelho, mas a parte de trás da cabeça é tudo cabelo e a parte da frente no reflexo é tudo cabelo também.*

Vale ressaltar que este desenho não transmitia uma ideia clara da cena em questão.

Prova de Produção 4: Vídeos

A duração dessa prova foi de vinte minutos. As tarefas contidas nessa prova (dezoito vídeos, três deles tarefas de treinamento) tinham como objetivo a descrição de cenas de vídeos ao seu parceiro de comunicação. Os vídeos eram muito curtos. Os mesmos foram apresentados à Alícia previamente, em uma tela de 14', de um *laptop*, tela cheia, podendo ser visto pela participante no máximo cinco vezes, como se procedeu com Tereza.

Quando Alícia terminava de assistir a cada vídeo, o parceiro era convidado a entrar na sala, para que Alícia descrevesse o mesmo à colega, tentando transmitir ao máximo a cena e/ou os elementos relacionados. Alícia descreveu toda a cena, situação ou evento ocorrido em cada cena de vídeo, e sua colega compreendeu perfeitamente e também descreveu de maneira correta, conforme aquilo que foi expresso por Alícia.

Prova de Produção 5: Desenho (em quadrinhos) pragmático

A duração total da prova foi de treze minutos e trinta e cinco segundos. Essa prova consistiu em histórias em quadrinhos que foram mostradas à Alícia no computador, sendo que a última cena (última fala do personagem), Alícia é quem

deveria completar narrando-a à pesquisadora. Foram apresentadas quatorze histórias (quatorze tarefas), sendo as duas iniciais de treinamento.

Todas as histórias apresentavam uma sequência. A pesquisadora contava a história à Alícia e esta deveria descrever a última fala do personagem da história à pesquisadora. A tarefa, portanto, era construir a sentença do personagem do último quadrinho, que representava o resultado do diálogo ou da situação da história contada e descrita pela pesquisadora.

Alícia apresentou coerência em todas as histórias (tarefas) apresentadas a ela. O tempo mínimo foi de vinte e oito segundos (tarefa dois) e o máximo de um minuto e cinquenta e nove segundos (tarefa seis).

Prova de Produção 6: Instruindo e Construindo

As tarefas presentes nessa prova consistiam em instruir o parceiro a fazer ou construir algo que havia sido previamente construído pela participante. O modelo do que deveria ser montado era mostrado à Alícia e ela o construía, colocando-o atrás de uma caixa para que a sua colega Júlia não o visse. Após concluir a construção (com formas geométricas, peças de Lego, peças de roupa, dominó e outros), sua colega era convidada a entrar na sala e Alícia tinha de instruí-la a fazer o mesmo jogo de forma que ficassem idênticos os dois modelos.

Alícia descreveu os elementos construídos em cada tarefa de forma clara e os mesmos foram compreendidos pela parceira. A participante não cometeu erro algum ao expressar as informações à Júlia, de forma que as construções desta parceira ficaram idênticas às suas.

O mínimo de tempo foi de um minuto e três segundos (tarefa treinamento B) e o tempo máximo foi de dez minutos e vinte e sete segundos, o que foi totalmente justificado, pois a tarefa era vestir um boneco em que as roupas eram muito justas e difíceis de serem colocadas.

Prova de Produção 7: Entrevista: Contando ao pesquisador tópicos especiais

Essa prova consistiu-se de uma entrevista com cinco questões dirigidas à participante e que deveriam ser respondidas à pesquisadora. As tarefas (questões) eram relacionadas à descrição, percepção da própria participante sobre alguns

aspectos ou pessoas. As questões apresentadas à Alícia serão aqui descritas, assim como as respostas transcritas por essa participante. O tempo despendido em cada resposta foi registrado.

Tarefa 1: O tempo de duração dessa tarefa foi de trinta e nove segundos.

Pesquisadora: — Diga-me o que é um amigo.

Alícia: “—Alguém *que a gente pode contar sempre, contar segredos, coisas boas, coisas más*”.

Tarefa 2: O tempo de duração dessa tarefa foi de um minuto e um segundo.

Pesquisadora: — Conte-me sobre seu melhor amigo.

Alícia: “— *Meu melhor amigo é a Sabrina, ela é divertida, alegre; parece eu, só que somos diferentes, eu sou mais quieta que ela, ela quando quer parece o demônio em pessoa*”.

Tarefa 3: O tempo de duração dessa tarefa foi de vinte e oito segundos.

Pesquisadora: — Fale sobre alguém que você não goste.

Alícia: “— *Uma pessoa que seja chata, incomodando, que se intromete*”.

Tarefa 4: O tempo de duração dessa tarefa foi de quarenta e oito segundos.

Pesquisadora: — Diga o que você acha da sociedade em que vivemos.

Alícia: “— *Tem pessoas que são boas, são legais, e outras que não. A sociedade está ficando violenta demais*”.

Tarefa 5: O tempo de duração dessa tarefa foi de trinta e sete segundos.

Pesquisadora: — Conte-me alguma coisa que você julga engraçada.

Alícia: “— *Quando alguém cai no chão, fico rindo da pessoa. Quando minha irmã quer me irritar, fica fazendo umas caretas horríveis, parece um bicho*”.

Prova de Produção 8: Tarefas de Conversação

Nessa prova, a participante e o parceiro foram solicitados a falar sobre alguns tópicos, sem maiores instruções e sem direcionamento. Foram realizadas quatro tarefas (todas com a participante e sua parceira), sendo uma conversação aberta e

as outras sobre algo que a participante e a colega já haviam conversado antes ou sobre um evento compartilhado. As questões serão descritas e as respostas transcritas nesse momento.

Tarefa 1: O tempo de duração dessa tarefa foi de um minuto e oito segundos.

Par (Júlia): — O que você gostaria de fazer quando você crescer e se tornar um adulto?

Alícia: “— *Ser estilista e advogada*” .

Tarefa 2: O tempo de duração dessa tarefa foi de um minuto e oito segundos.

Par (Júlia): — Qual o seu programa de televisão predileto?

Alícia: “— *Manual de sobrevivência escolar e Dr. House*” .

Tarefa 3: O tempo de duração dessa tarefa foi de quarenta e quatro segundos.

Par (Júlia): — O que você gostaria de fazer se fosse muito rico?

Alícia: “— *Comprar um pônei*”.

Questão aberta: O tempo de duração dessa tarefa foi de quarenta e um segundos.

Fale sobre algo que vocês gostem de fazer.

Alícia: “— *Passear com a família*”.

Par (Júlia): “— *Ver filme e ler revista*”.

4. 8 Recapitulando e concluindo a entrevista

Entrevistas Finais

As entrevistas finais foram realizadas em domicílio de Tereza (com a mãe e com Tereza em dias diferentes) e em domicílio da professora (com a professora). As entrevistas deveriam ser realizadas após todas as provas de compreensão e produção, consistindo no encerramento do trabalho de pesquisa.

O objetivo dessas entrevistas foi recapitular todo o trabalho realizado com Tereza, tendo em vista a percepção dela própria, da mãe e da professora. As observações sobre o desempenho de Tereza nas provas e as mudanças efetivas no processo de comunicação da criança nos ambientes familiar e escolar, dentre outros aspectos, foram questões presentes nessas entrevistas. Serão apresentadas sínteses das entrevistas e o formulário das mesmas estará em anexo.

Entrevista com a mãe

A entrevista realizada com a mãe teve a duração de vinte e cinco minutos. A mãe acha que as entrevistas, avaliações e provas de comunicação retrataram bem a criança. Segundo a mãe, o desempenho nessas tarefas representou o seu funcionamento típico, tanto na forma de responder quanto na intenção da resposta. No entanto, ressaltou que o aspecto comportamental de Tereza interferiu no desejo de se comunicar com as pessoas; foi nítida a diferença quando ela estava disposta a interagir e quando estava estressada.

A mãe reconhece, como ponto positivo da pesquisa, o fato de favorecer a ampliação da comunicação da filha, “[...] foi graças a essa oportunidade, principalmente, com Pedro, o primo, que Tereza ampliou esta comunicação com o restante da família”.

A mãe também referiu mudanças no comportamento do pai, pois anteriormente à pesquisa, o mesmo achava desnecessário o uso da prancha para interagir e se comunicar com a filha, uma vez que a compreendia pelo olhar e por gestos. Essa mudança pôde ser observada pela mãe em algumas situações cotidianas; observou o pai utilizando a prancha com Tereza em sua casa.

Segundo ela, o pai está se conscientizando que é preciso estender a comunicação de Tereza também para fora de casa, quando ele não estiver perto da filha. Por isso, a mãe vem conversando com o pai no intuito de ajudá-lo a entender a importância de se utilizar tal recurso; pontua que apesar de mais trabalho e tempo, somente com a vivência e o uso mais constante do sistema de comunicação, a filha poderá responder mais rápido, se familiarizar com o recurso e memorizar, por exemplo, em quais páginas estão os símbolos, e, portanto, qual a mensagem que quer transmitir ao outro.

Em relação aos pontos negativos, a mãe pontuou que não chegam a ser negativos, mas, durante a pesquisa, percebeu que sua filha utilizou a comunicação para o bem e para o mal; ou seja, algumas vezes para ficar bem com a pessoa, respondia “sim” para tudo, ou respondia tudo errado, ou mentia (porque a mãe sabia que o que estava sendo dito por ela não era verdade), etc. A mãe acrescenta que ainda assim a filha recorreu a estratégias para se comunicar com o outro utilizando o seu sistema de comunicação.

Na percepção da mãe, essas estratégias são usadas mesmo por pessoas que usam a fala normalmente, quando se relacionam com diferentes pessoas à sua volta; e isso a faz acreditar que mesmo nessas situações, a filha tenha ampliado sua visão de comunicação.

A pesquisa também veio mostrar para Tereza as suas limitações, pois muitas vezes ela respondeu errado por não saber mesmo, todavia admitir isso é difícil. Qualquer pessoa que fala, afirma a mãe, resolve seus problemas de comunicação com o outro. No caso de Tereza, a mãe comenta, “*ela não teve essa possibilidade na pesquisa; teve que admitir que não sabia e com isso ficou a mercê do julgamento do outro*”. A mãe concluiu que essa situação de não conseguir se explicar e argumentar quando não se tem a fala, é muito difícil e ao mesmo tempo fundamental nas relações humanas, mas Tereza não conseguiu ainda pensar em formas, em estratégias para se relacionar com as pessoas a esse nível e isso é muito frustrante. Além dessa colocação, na percepção da mãe, a pesquisa veio reafirmar o que já sabia, ou seja, que é necessário utilizar a comunicação alternativa no diálogo com sua filha. Segundo a mesma, tudo isso era muito claro, mas, às vezes, se sentia sozinha e a pesquisa veio diluir tal sentimento e mostrar que não acontecia somente com Tereza.

Quando questionada pela pesquisadora quanto às implicações que as informações obtidas no estudo tiveram em sua atitude no que se refere ao uso da linguagem alternativa da filha, ela afirmou que tudo isso veio a corroborar ao que já acreditava, ou seja, a possibilidade da participação da filha na vida social, familiar e escolar. A pesquisa veio fundamentar esse trabalho, tirá-lo do senso comum e mostrar que existe um norte referencial, que pessoas estão estudando sobre isso e como isso pode ter uma melhor e maior aplicabilidade na família, na escola e na sociedade. A mãe acredita que este estudo ajudará a estruturar e organizar tudo isso, todo esse conhecimento de uma forma melhor.

Quanto à qualidade de vida da filha, refere ser muito boa se comparada a de outras crianças. No entanto, ressalta que Tereza vive atualmente um conflito, o da adolescência, ora quer estar ou sair com os pais ora não; percebe que é difícil para a filha se expressar em relação a esse aspecto. Segundo ela, até bem pouco tempo, Tereza fazia todos os passeios com eles (os pais) e também na escola, eles não a privavam de nada. Acredita que isso ocorreu porque ela e o pai procuram sempre dar oportunidades à filha para concluir e organizar o seu pensamento a partir de suas experiências, ou seja, “não fica só na conversa, ela vivencia tudo, eu acho que isto contribuiu muito com a qualidade de vida dela”.

Quando questionada sobre a qualidade de vida de Tereza em relação aos membros da família, a mãe referiu como maior ganho e ponto mais gratificante da pesquisa, o fato de o primo, Pedro, enxergar a necessidade de se comunicar com Tereza através do sistema de comunicação. Relata: *“Hoje quando Tereza chega à casa dos avôs ou à dos tios, os primos mais próximos, Pedro (que participou da pesquisa) e Iolanda que é muito próxima a ela, já brincam e conversam com ela, antes só a cumprimentavam e saíam para brincar.”* A mãe acredita que seria importante a pesquisa abarcar mais pessoas da família. No geral, pontuou como muito positivas a iniciativa e a realização desse projeto, referindo que abriu novas possibilidades para se investir cada vez mais nessa área.

Entrevista com a professora

A entrevista realizada com a professora teve a duração de vinte e nove minutos. De forma geral, a professora Cintia referiu que as avaliações e as tarefas realizadas no estudo retrataram bem a criança e seu funcionamento típico, mas ressaltou que Tereza possui uma forma de se expressar que é difícil de se entender. Tereza nem sempre é compreendida por ela. Cintia comentou que muitas vezes Tereza ao utilizar a prancha transmite uma mensagem que nem sempre é o que está representado no símbolo; cita, como exemplo, quando ela sinaliza pessoas e, na verdade, não são aquelas pessoas, e sim outras.

Comentou ainda que, às vezes, Tereza sinaliza algo na prancha, mas “tem uma segunda idéia do que está querendo comunicar”; nesse sentido, pontuou que a prancha não resolve tudo para Tereza. Segundo a professora, há momentos em que ela chora, grita muito e na escola não se consegue saber o que ela quer, não se consegue entendê-la.

Relatou que já ocorreram situações em que o comportamento de choro, estresse de Tereza foi tão intenso, que foi necessário requisitar a presença da mãe na escola. Cintia referiu que não consegue utilizar o recurso da prancha como a mãe; acha que a mãe dispõe de muito mais habilidade no uso do sistema e resolve mais facilmente o problema da filha. Em contrapartida, na escola, dentro de sala de aula e durante as atividades, a professora se comunica com Tereza basicamente através do “sim” e “não”.

Cintia relatou que passou a utilizar mais a prancha com a chegada da mediadora, Vanessa. Relatou que Vanessa utilizava muito a prancha no decorrer da aula, do trabalho pedagógico; e, quando percebia alguma inquietação em Tereza, a mediadora já direcionava alguma página da prancha como, por exemplo, a página de sentimentos, o que podia facilitar a comunicação de Tereza, permitindo que ela expressasse o seu desejo.

A professora reconheceu, como pontos positivos do estudo tudo o que foi realizado no decorrer do trabalho, as tentativas, a importância de se tentar usar o sistema com Tereza. Mas insiste em dizer que, mesmo a prancha sendo o meio de expressão da participante, nem sempre é possível descobrir o que ela quer; referiu que imaginava que fosse mais fácil este uso e acha que o mesmo não resolvia tudo. Cintia comentou: “Na prancha não tem todos os símbolos, tem que se ter um

segundo sentido para o que ela quer; a mãe com certeza sabe e percebe muito mais a comunicação da filha”.

Quanto aos pontos negativos, a professora não referiu nada. Por conseguinte, destacou que os dados coletados por este estudos poderão contribuir mais para o sucesso de novas pesquisas nessa área. Cintia relatou que compreendeu tudo, todo o empreendimento feito para que desse certo. Com a pesquisa, a professora percebeu muito mais a importância de se utilizar a prancha de comunicação, embora tenha admitido que na escola, às vezes que se tentou fazer o uso deste recurso foi muito difícil.

Quando questionada pela pesquisadora se houve mudança no seu ponto de vista em relação à comunicação alternativa, após o estudo, Cintia afirmou que sim, que agora faz muito mais uso da prancha, embora nem sempre este recurso a ajude.

Quando questionada se houve mudança com relação à visão da criança, durante o projeto, a professora referiu que sente que Tereza quer isto, quer se comunicar, porém *“a grande dificuldade dela é que a gente não consegue compreendê-la; sei que tudo que está ali na prancha foi desejo dela, os símbolos, mas ainda assim, a gente, eu pelo menos, ainda tenho dificuldade de entender o que ela quer”*.

Quando questionada pela pesquisadora quanto às implicações que as informações obtidas no estudo tiveram em sua atitude no que se refere ao uso da linguagem alternativa de Tereza, a professora respondeu que é o desejo de melhorar, de tentar fazer o uso efetivo da prancha, embora perceba que não seja este recurso o único que resolva os problemas interacionais de Tereza. Comentou que na rotina de sala de aula é *“um tempo que se gasta, é muito mais fácil solicitar as respostas de “sim” e “não” da criança do que pegar na prancha, a não ser que seja uma coisa impossível, eu só pego mesmo quando ela já está desesperada”*.

Quanto às implicações deste estudo em seu trabalho, Cintia expressou o desejo de melhorar, de realmente fazer uso do sistema e mencionou que as idéias da mediadora, Vanessa, e da mãe de Tereza ajudaram muito. Destacou um ponto importante que modificou após a chegada da mediadora em classe, que foi colocar a criança junto a todo o grupo para fazer o mesmo trabalho; relatou que antes o grupo fazia determinada tarefa e Tereza outra.

Comentou ainda: “A mediadora deu a idéia de Tereza fazer o trabalho junto ao grupo, eles vão mostrando para ela, apesar do exercício dela não ser igual ao do livro, a gente tenta pegar outras figuras para ficar mais ou menos inserido no que está ali, no que eles estão fazendo, na matéria que está sendo dada”. A professora referiu que atualmente faz dessa forma: “se os colegas estão fazendo Português, eu faço com ela Português, se eles estão fazendo Matemática, eu faço com ela Matemática. Então, eu estou sempre colocando o mesmo assunto para todo o grupo”.

A professora foi questionada pela pesquisadora se atualmente faria algo diferente e a mesma respondeu: “Sim, faria o que foi proposto pela própria mediadora, porque ela está dando várias idéias, e também quando a mãe dela vem e dá ideia do que pode ser melhorado, com certeza eu faria.”

Quando questionada quanto à qualidade de vida da criança comparada a de seus colegas, a professora referiu que Tereza não possui a mesma qualidade, não apresenta aproveitamento igual ao dos seus colegas. Relata: “Eu não sei até onde vai a compreensão dela, eu sei que ela tem uma compreensão de mundo, tranquilo, né? Mas não sei se o que estou passando ela absorve como as outras crianças absorveriam”.

Em relação à qualidade de vida de Tereza comparada a de seus pares, a professora referiu que na escola é difícil perceber, porque ainda é complicado compreendê-la; com os alunos de classe, a interação de Tereza é muito boa, mas não é feito o uso efetivo do sistema de comunicação alternativa com ela. Em relação aos pais, Cintia acreditava que a qualidade de vida de Tereza era muito boa, não sabe dizer em relação ao restante da família.

Entrevista com Tereza

A entrevista final com Tereza foi realizada em domicílio da criança e teve a duração total de dezoito minutos e vinte e cinco segundos. As perguntas foram direcionadas à criança e somente na primeira questão foi utilizado o seu sistema de comunicação. Nas outras questões foram utilizadas outras formas de comunicação, como o direcionamento pelo olhar. Neste caso, a participante sinalizava a resposta desejada fixando o olhar na mão direita da pesquisadora - resposta se “sim” - ou

esquerda - resposta de “não” -, e/ou pelas respostas de “sim” e “não” convencionais (elevação do lábio superior - “sim” - e movimento do corpo - “não”).

Questão 1:

Pesquisadora: — Você gostou do estudo?

Tereza: Tereza respondeu “sim”.

Comentário:

Para o “sim” o tempo foi de um segundo. Também sinalizou na prancha o símbolo “feliz”, confirmando que gostou de participar da pesquisa e ficou feliz com isso. O tempo da resposta sinalizada na prancha foi de oito segundos.

Questão 2:

Pesquisadora : — Foi divertido, chato ou ambos?

Tereza: Tereza confirmou que ambos.

Comentário:

Nessa questão, a pesquisadora fez a varredura pelas mãos e Tereza olhou para as duas mãos (direita= divertido e esquerda= chato), apesar de inicialmente ter direcionado o olhar para a mão que sinaliza “chato”. Quando questionada se ela havia olhado para as duas mãos porque houve vezes em que o estudo foi chato e em outras divertido, a participante confirmou. O tempo de duração dessa questão foi de dois minutos e sete segundos.

Questão 3:

Nessa questão, as respostas da criança foram qualificadas, categorizadas em escores de 1 a 5, a saber:

- (1) fácil.
- (3) misto = fácil e difícil.
- (5) difícil.

Pesquisadora: — O que você achou das diferentes tarefas?

Nessa questão a pesquisadora selecionou algumas provas e/ou tarefas que foram mais fáceis para a criança se lembrar, a fim de facilitar as respostas de Tereza. Eis, as provas e/ou tarefas relembadas:

- Prova de compreensão 1- Um símbolo gráfico e quatro figuras.

A criança deveria escolher uma figura que representasse melhor o símbolo desenhado.

- Prova de Compreensão 6 – História.

A criança deveria responder perguntas relacionadas à história.

- Prova de Produção 1- Nomeando objetos nas figuras.

A criança deveria mostrar em sua prancha o símbolo que estava representado no desenho.

- Prova de Produção 2- Descrevendo objetos nas figuras.

A criança deveria fornecer dicas ao seu parceiro, através da prancha, sobre o objeto desenhado, mas não poderia sinalizar o nome. O parceiro deveria adivinhar o objeto.

- Prova de Produção 3- Descrevendo cenas em figuras.

A criança deveria tentar descrever a cena visualizada nos desenhos, através da prancha, para diferentes parceiros e eles deveriam tentar reproduzir a mensagem que a criança tentou emitir sobre o desenho ou cena.

- Prova de Produção 4- Vídeos.

A criança deveria descrever os diferentes vídeos exibidos na tela do computador aos seus parceiros, e eles deveriam tentar reproduzir a mensagem que a criança tentou emitir sobre o vídeo.

- Prova de Produção 5- Desenho (em quadrinhos) pragmático.

A pesquisadora contava histórias para a criança e ela deveria “dizer”, pelo seu sistema de comunicação, qual era a última fala do personagem de cada história.

- Prova de Produção 6- Instruindo e Construindo.

A criança deveria instruir a mãe e parceiros a construir determinados jogos, brinquedos, e estes deveriam ser idênticos aos descritos pela participante.

- Entrevistas.

A Tabela 2 apresenta a classificação que Tereza atribuiu a algumas provas de compreensão e produção, segundo os seguintes escores:

- Escore 1 - fácil.
- Escore 3 misto = fácil e difícil.
- Escore 5 - difícil.

Tabela 3- Classificação das Provas de Compreensão e Provas de Produção segundo Tereza

	Escore 1	Escore 3	Escore 5	Tempo da resposta
Compreensão 1	X			1 seg.
Compreensão 6	X			5 seg.
Produção 1	X			1 seg.
Produção 2	X			8 seg.
Produção 3	X (com a mãe e com o primo)	X (com a professora)		Mãe (5 seg.) Prof. (5 seg.) Primo (5 seg.)
Produção 4	X (com o primo)	X (com a mãe e com a professora)		Mãe (5 seg.) Prof. (12 seg.) Primo (5 seg.)

Questão 4: — Qual (is) provas/tarefas você mais gostou?

Questão 5: — Qual (is) provas/tarefas você menos gostou?

As respostas às questões 4 e 5 estão representadas na Tabela abaixo e apresentam as provas/tarefas que Tereza mais gostou e menos gostou de realizar durante a pesquisa

Tabela 4- Classificação das Tarefas que Tereza mais gostou e que menos gostou

Provas	Tarefas que mais gostou	Mais ou menos	Tarefas que menos gostou	Tempo da resposta
Compreensão 1	X			2 seg.
Produção 1	X			2 seg.
Produção 2			X	8 seg.
Produção 3	X			3 seg.
Produção 4			X	8 seg.
Produção 5		X		8 seg.
Produção 6		X		8 seg.
Entrevistas		X		18 seg.

Comentários:

Tereza referiu ter gostado muito das provas envolvendo o nome das coisas (compreensão 1 e produção 1), respondendo rapidamente e afirmando que foi fácil fazer essas provas. Apesar de referir como fácil a prova de produção 2, Tereza não gostou de fazer essa prova.

A prova de produção 3 Tereza gostou de fazer; achou fácil realizá-las com a mãe e com o primo, no entanto, com a professora achou meio fácil e meio difícil (misto). Sobre essa prova referiu que gostou muito de trabalhar com o primo.

Sobre a prova 4, Tereza disse não ter gostado de fazer, mas achou fácil realizá-la com o primo, e meio fácil e meio difícil (misto) com a mãe e com a professora.

A prova de produção 5 gostou mais ou menos de fazer, e achou meio fácil e meio difícil (misto). A criança não obteve bom desempenho nessa prova. Ela confirmou para a pesquisadora que, às vezes, respondia de qualquer jeito porque queria acabar logo.

A prova de produção 6 não gostou muito de fazer (mais ou menos) e achou meio fácil e meio difícil (misto). A participante não obteve bom desempenho nessa prova. Confirmou para a pesquisadora que não queria mais fazer a pesquisa e que respondeu algumas tarefas dessa prova de qualquer jeito para acabar logo porque estava cansada.

Quanto às entrevistas gostou de fazer essa etapa. Entretanto, a entrevista inicial e as outras (prova de produção 7 e 8) gostou mais ou menos e achou meio fácil e meio difícil (misto).

Ressalta-se aqui um comentário realizado pela mãe. Ela revelou que Tereza não referiu dificuldades em prova alguma, porque não aceita errar, não admite que tenha sido difícil alguma tarefa, ou mesmo que não entendeu e portanto que não conseguiu realizar o que foi proposto ou indagado pela pesquisadora e/ou por seus parceiros de comunicação.

5 DISCUSSÃO FINAL

“O que remete o ser humano à apropriação da linguagem é a sua necessidade de comunicação nas práticas sociais, as quais são permeadas por formas de expressão e diálogo, uma língua particular, crenças e valores culturais (Gil, p.15)”

O objetivo do presente estudo foi o de conhecer e analisar as formas de comunicação de uma criança com paralisia cerebral de 12 anos de idade não oralizada e com importante comprometimento motor, a maneira como interpretava os enunciados produzidos por outros ao utilizar-se de seu sistema de comunicação - o PCS, bem como descrever os processos interativos dessa criança com seus diferentes parceiros de comunicação.

O trabalho também teve como proposta contribuir com uma investigação transcultural, ao descrever o estudo de caso dessa criança especial, comparando-a a um sujeito controle da mesma idade com desenvolvimento motor e de linguagem normais. Espera-se que os dados e resultados obtidos no estudo possam contribuir para uma avaliação normatizada e direcionada a usuários de comunicação alternativa em uma expressiva variedade de tarefas, o que é um dos objetivos do projeto transcultural.

O capítulo se propõe a discutir alguns resultados obtidos no trabalho. Alguns comentários relacionados aos resultados e a percepção da pesquisadora também serão apresentados no intuito de promover uma maior discussão, reflexão e diálogo com o leitor.

Antes dessa discussão proposta, algumas considerações a respeito da CAA e estudos realizados na área serão descritos de forma mais sucinta com intenção de fomentar esse diálogo.

Pensando nos processos envolvidos na área de comunicação alternativa, uma revisão da literatura especializada aponta a inexistência de estudos longitudinais do desenvolvimento da linguagem na criança que recorre aos sistemas gráficos como sua principal forma de comunicação. A capacidade de compreender os símbolos de sistemas gráficos ou os enunciados construídos com tais símbolos

tem sido raramente investigada. É escasso o número de estudos referentes à intervenção da linguagem e os mesmos ainda não estão apoiados em revisões sistemáticas de literatura (BALTHAZAR; SCOTT, p. 143 apud KAMHI; MASTERSON; APEL, 2007).

É importante que os profissionais envolvidos nessa área se apropriem mais do processo de desenvolvimento da linguagem por meio do uso de recursos da CAA. Embora, as formas de comunicação alternativa e ampliada estejam se tornando cada vez mais comuns, os processos transacionais subjacentes ao desenvolvimento dessa modalidade de linguagem e à intervenção ainda não são totalmente conhecidos.

Crianças com distúrbios de linguagem têm suas habilidades de compreensão e expressão comprometidas e essas habilidades tornam-se mais crescentes e evidentes quando se inserem na escola, afetando de forma crítica o seu desempenho acadêmico e social (MERRIET; CULATTA, 1998; PAUL; SMITH, 1993; SNOM; DICKINSON, 1990 apud BOUDREAU, 2007).

Dentre essas dificuldades, uma está relacionada à importância do conhecimento semântico, ao desenvolvimento do vocabulário, mais precisamente, o conhecimento das palavras, o que tende a comprometer o desempenho da compreensão da leitura, ou, no caso em questão, da “leitura” dos símbolos. Crianças com disfunção da linguagem frequentemente exibem déficits de vocabulário e demonstram dificuldades no aprendizado de novas palavras quando comparados a crianças com o desenvolvimento típico (GRAY, 2004; NASH; DONALDSON, 2005 apud KAMHI; MASTERSON; APEL, 2007). O desenvolvimento da produção de narrativas dessas crianças, portanto, se comparados ao de seus pares é menor e o significado das palavras e enunciados é mais restrito. Também é comum apresentarem grande proporção de erros gramaticais e pobre coesão entre as ideias que querem transmitir. (BOUDREAU, 2007).

Alguns desses erros gramaticais e dificuldades de expressão foram observados ao longo desse trabalho. A realização das tarefas realizadas com a participante do estudo, Tereza, mostrou alterações em diferentes níveis de linguagem, como por exemplo a utilização de um único símbolo para representar um evento, situação ou contexto. É muito comum em fases iniciais do desenvolvimento lingüístico, as narrativas serem compostas por enunciados de uma única palavra (Nunes, 2004); pessoas com dificuldades de expressão oral também podem utilizar-

se desse princípio. Esse fato foi observado em algumas provas comunicativas realizadas com Tereza; em algumas situações a participante se aborrecia pelo fato do parceiro não compreender sua mensagem transmitida por um ou dois símbolos

O método qualitativo utilizado neste estudo permitiu a realização de análises e observações da criança e de seus interlocutores no que diz respeito a compreensão e emissão dessas mensagens, o que foi mostrado nos resultados.

De um modo geral, os resultados alcançados na pesquisa foram bastante positivos e os objetivos foram alcançados. É importante ressaltar que, independente dos resultados obtidos nas provas realizadas com Tereza, os pais e a professora consideraram a pesquisa válida e muito importante. Eles referem que a pesquisa abriu novas possibilidades para um investimento cada vez maior nessa área.

Os resultados obtidos nas entrevistas, *checklists* e escalas de avaliação, além das tarefas comunicativas, possibilitaram uma melhor compreensão das interações comunicativas entre a criança e seus parceiros de comunicação (pais, professora e primo), bem como das percepções dos familiares e da professora acerca dos processos de intervenção utilizados na linguagem e comunicação alternativa em diferentes contextos e ambientes.

Em relação às tarefas comunicativas, os resultados do estudo apontaram dificuldades tanto nas provas de compreensão quanto nas provas de produção de Tereza. Foi notória a dificuldade em várias dessas provas realizadas pela participante, e, em muitos momentos, foi observado o seu grau de frustração por não se fazer entender ou até por não conseguir elaborar meios de transmitir a mensagem ao parceiro.

Alguns pontos parecem ter dificultado as respostas de Tereza durante a realização das provas de compreensão e expressão, a saber:

- Os desenhos descreviam situações não muito reais e exigiam abstrações como: Um homem andando na rua e puxando um abacaxi; um homem escovando sua cabeça com uma escova de dentes; um homem pintando um pássaro usando um ovo como modelo, etc, além da dificuldade de interpretação relacionada ao desenho (as vezes, os mesmos não eram muito claros, compreensíveis).
- Essas sessões terminavam muito tarde, e era nítido o cansaço e a irritabilidade da criança em muitas delas. Além do cansaço, o grau de dificuldade e complexidade das provas pareciam estar muito altos

principalmente a partir das provas de produção 3, tendo a participante solicitado a interrupção da pesquisa várias vezes.

- Alguns sábados também foram utilizados para a realização da pesquisa, o que também alterava a rotina da criança, bem como o seu deslocamento ao local de realização dos testes.
- As distâncias entre a UERJ, o domicílio da criança e a escola eram muito grandes e esse trajeto foi realizado várias vezes durante a pesquisa, sendo a criança conduzida algumas vezes pela própria pesquisadora.
- Metade das provas de produção foi realizada no domicílio de Tereza e em sua escola, o que interferiu em seus horários de alimentação e rotina. A maioria dessas sessões foram realizadas depois do horário da escola (após 18:00 hs), sendo necessário algumas vezes, retirá-la da cadeira de rodas para descansar ou até mesmo aguardar que ela se alimentasse, antes de dar início aos testes.
- Em seu domicílio, algumas adaptações foram necessárias; as sessões foram realizadas no quarto da criança e este era pequeno. Como não havia mesa para acomodar a cadeira de rodas da participante Tereza, recursos como o plano inclinado foi necessário no intuito de proporcionar o ajuste à cadeira de rodas; mas ainda assim as condições em que essas adaptações foram realizadas não se mostraram ideais.
- Tereza apresentou muitas dificuldades em transmitir mensagens aos seus parceiros em algumas provas. As tarefas contidas em cada prova de produção eram muitas e quase todas exigiam a participação de três parceiros. A média era de quatro a cinco tarefas para cada parceiro totalizando cinquenta e sete tarefas; isso somente nas provas de produção.

É importante ressaltar, portanto que o número de tarefas e testes foram extremamente exaustivos para a participante. Foram realizadas noventa e duas tarefas comunicativas, sendo cinquenta e sete delas tarefas envolvendo as provas de produção; além de todo este montante ainda foram realizados outros testes específicos, entrevistas iniciais e finais, bem como tarefas de conversação. Em muitas delas o cansaço e desconforto da participante eram evidentes. Durante a realização dos testes, Tereza apresentava dificuldades de acomodação postural,

além de complicações próprias a seu quadro motor: movimentos involuntários constantes que eventualmente ocasionavam pequenas lesões em seus braços e pernas, equilíbrio cervical precário (discreta melhora quando se reclinava a cadeira de rodas), eventual desconforto na cadeira de rodas, mudanças em sua rotina diária e horários de alimentação, dentre outros. Foi necessário inclusive o uso da medicação Nitrazepan $\frac{1}{4}$ comprimido de 25 mg (1 vez ao dia) antes de realizar algumas provas, principalmente as provas de produção 3 e as provas de produção 4, 2, 5 e 6, o que minimizou um pouco a ansiedade da participante e seu comportamento de irritabilidade. Essa situação favoreceu a realização de algumas dessas tarefas na medida em que Tereza mostrava-se mais tranqüila para emitir as respostas exigidas nas provas. A medicação, prescrita por neurologista, era recomendada nestes casos por este profissional médico, e por este motivo, a mãe optou pelo seu uso.

Os resultados relacionados às provas de compreensão e produção e ao desempenho de Tereza nas mesmas variaram muito de acordo com o grau de dificuldade, disposição e motivação da participante em realizar as tarefas.

Em algumas dessas provas os resultados revelaram diversas dificuldades. Na prova de compreensão 4 foram exibidos vídeos. Tereza apresentou muita dificuldade, mostrando-se bastante dispersa. Expressar-se através dos símbolos gráficos mostrados pareceu ter exigido um grau de abstração muito grande por parte de Tereza, já que o objetivo era avaliar a compreensão de uma situação/cena representada em um vídeo.

Na prova de compreensão 5, a dificuldade foi de ordenar as sentenças de acordo com as regras da língua portuguesa. Nessa prova, a ordenação das sentenças se baseava em sujeito e complemento, como, por exemplo, “*Maçã verde em cima do prato*”. No entanto, a impressão é que Tereza em algumas tarefas não se utilizou dessa ordenação. Neste exemplo, o fato da resposta ser “*em cima prato maçã verde*” pode ser em decorrência de uma construção mental diferente, uma vez que esse processo de organização dos elementos sintáticos da língua não é totalmente conhecido quando comparamos pessoas não oralizadas e pessoas que utilizam a fala para se comunicar; os elementos gramaticais utilizados por pessoas com ausência ou alterações na fala podem ser diferentes.

Nas provas de produção 4, que também envolviam tarefas com vídeos, Tereza apresentou dificuldades com todos os parceiros, mas com alguns deles

conseguiu descrever elementos presentes nas cenas de vídeo, embora não relacionados à cena principal. Tereza conseguiu um desempenho melhor com a professora nessa prova na medida em que a mesma se mostrou um pouco mais familiarizada com o sistema; pareceu estar mais paciente e motivada a compreender as mensagens de Tereza.

Nas provas de produção 5 e 6, a criança estava bastante estressada e cansada, e isso parece ter interferido muito nos resultados.

Com relação à participante Alicia, o sujeito controle, um comentário interessante acerca dos resultados, é que apesar da participante alcançar ótimo desempenho em todas as provas, apresentou um grau mínimo de dificuldade nas provas de compreensão 3 e 4, que foram também provas de pior desempenho de Tereza.

O estudo seguiu as orientações e normas exigidas pelo coordenador do projeto, porém permito-me aqui apresentar algumas de minhas percepções durante a realização da pesquisa e que foram razões de algumas inquietações. Conforme já mencionado, o excessivo número de provas revelou dificuldades no desempenho e realização das provas, cansaço, irritabilidade e tentativas frustrantes da participante Tereza em transmitir suas mensagens aos parceiros; todos estes fatores foram extremamente estressantes. Penso que para avaliar questões relacionadas à expressão de Tereza por exemplo, apenas uma tarefa de cada prova de produção realizada com a participante e cada parceiro já seria suficiente, permitindo talvez um maior envolvimento de Tereza nos testes. Outra questão observada e que acarretou dificuldades foi a varredura visual (não era permitido outro tipo de varredura). A participante apresentava déficit visual significativo e a mãe utilizava rotineiramente a varredura auditiva com Tereza, o que facilitava a comunicação através de seu sistema de comunicação. Além disso, o tipo de varredura diferiu muito de um parceiro a outro (mesmo com a orientação da pesquisadora), pois estes não haviam passado por nenhum tipo de treinamento antes e não estavam familiarizados com o sistema de comunicação de Tereza; este foi um fator que pode ter influenciado nas respostas e em alguns momentos pode também ter contribuído para a desmotivação da participante. Estudos descrevem a importância do treino familiar e/ou com parceiros de comunicação, e esse pode ser um caminho importante ainda a ser trilhado.

Penso ainda que algumas estratégias comunicativas são necessárias para favorecer uma melhor interação e comunicação com a participante como: pedidos de clarificação, sinalização de que a comunicação não se processou a contento, de que o conteúdo da mensagem está incompleto dentre outras, para auxiliar na expansão do enunciado (Nunes, 2004). Tais estratégias favorecem a transmissão da mensagem expressada pelo usuário e a compreensão do enunciado por parte do parceiro de comunicação.

Neste trabalho, foi possível observar que o treino e a familiaridade no uso do recurso poderiam proporcionar maior competência e agilidade na varredura, o que minimizaria o comportamento de ansiedade da participante tornando-a mais motivada para a realização da tarefa.

Concluindo este pensamento e algumas das reflexões apontadas neste capítulo, a prática e a familiaridade no uso dos sistemas alternativos de comunicação podem influenciar diretamente na participação do usuário e no papel dos parceiros de comunicação. O sucesso ou não da interação vai depender muito dessa parceria e do quanto o interlocutor esteja interessado em estabelecer uma comunicação efetiva com indivíduos que estão impossibilitados por algum motivo de utilizar a linguagem oral.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, a comunicação alternativa e ampliada (CAA) surgiu de modalidades de comunicação para crianças com complexas necessidades de comunicação, incluindo aquelas com deficiências físicas, déficits cognitivos, autismo e apraxia da fala na infância (KAMHI; MASTERSON; APEL, 2007)

Nesse sentido e, em função dessas necessidades, direta ou indiretamente, faz-se necessário um olhar diferente na funcionalidade da linguagem, objetivando não só a viabilização da comunicação, como também o auxílio no processo de construção de mensagens e enunciados gráficos.

As modalidades da comunicação alternativa implicam em habilidades e conhecimentos que são diferentes daqueles implícitos no desenvolvimento da linguagem oral; além disso, as várias modalidades de comunicação alternativa, ou seja, os gestos manuais, as expressões faciais, os símbolos gráficos, também podem requerer diferentes habilidades.

Estudos sobre a aquisição da língua investigam, além da linguagem oral, a linguagem escrita. Mendonça e Mendonça (2007) descrevem estudos que investigam como pessoas em processo de aprendizado se apropriam dos conceitos e das habilidades de ler e escrever. Respaldados na teoria de Freire, os autores mostram que a construção desses atos linguísticos segue um percurso semelhante àquele que a humanidade percorreu até chegar ao sistema alfabético, ou seja, linguagem pictográfica, seguida da ideográfica, silábica e alfabética. Desta forma, os símbolos gráficos do PCS, os pictogramas, a descrição de ideias, sentimentos e pensamentos através de pranchas de comunicação ajudam muito na emissão e transmissão de mensagens entre indivíduos usuários de sistemas alternativos de comunicação.

A relevância de processos subjacentes ao desenvolvimento da linguagem que visam respaldar a compreensão do desenvolvimento de crianças e jovens que utilizam a comunicação alternativa é muito importante, pois esses estudos ainda são escassos. Essa carência de estudos representa igualmente uma carência de conhecimento crítico para elaborar e implementar intervenções efetivas junto a esta população.

Assim, o conhecimento sobre o processo de aquisição da linguagem gráfica é necessário não somente para criar expectativas realistas a respeito do

desenvolvimento de crianças e jovens usuários desses sistemas, mas também para auxiliar profissionais e educadores na tomada de decisões sobre a intervenção apropriada. Sem esta informação, profissionais não saberão como elaborar sistemas gráficos de comunicação mais adequados a diferentes grupos de crianças e jovens, e poderá ser mais difícil aos mesmos identificar as habilidades envolvidas no desenvolvimento dessas pessoas não falantes.

A construção da linguagem mesmo em crianças sem alterações, necessita da mediação do outro no estabelecimento inicial da interação comunicativa. Para que essa interação comunicativa ocorra entre os usuários de comunicação e seus interlocutores é necessário uma maior apropriação do conhecimento dos sistemas gráficos ampliando assim as possibilidades e oportunidades de comunicação.

Não parece claro que a comunicação de um indivíduo não oralizado ocorra somente em função de déficits sensoriais, físicos, cognitivos ou comportamentais. É possível que o fato de alguns usuários de comunicação alternativa e com severas incapacidades de fala apresentarem dificuldades para iniciar as interações comunicativas, se deva também e até mais à falta de oportunidades do que à motivação e às habilidades limitadas (HASKETT; HOLLAR, 1978; HOUGHTON; BRONICK; GUESS, 1987 apud CAMARATA, 1991). Poucos estudos têm avaliado a efetividade de implementação de estratégias para ensinar habilidades comunicativas a pessoas com deficiências severas, como revela Camarata (1991).

O objetivo da pesquisa foi alcançado na medida em que se traçou o perfil de uma criança, possibilitando a avaliação e análise de enunciados gráficos compreendidos e emitidos por ela, contribuindo para a continuidade da investigação transcultural. A participação e contribuição dos estudos dos outros países será de fundamental importância para se conhecer melhor esses usuários e suas formas de comunicação.

O trabalho também abre espaço para novos estudos como aqueles relacionados ao treinamento de familiares e interlocutores no uso da comunicação alternativa e à formação continuada de professores.

A comunicação alternativa e a tecnologia assistiva são áreas de conhecimento que envolvem vários profissionais da educação, da saúde e da engenharia de reabilitação. Espera-se que o trabalho possa contribuir também com esses profissionais, uma vez que abre caminhos para o processo de inclusão escolar e social de indivíduos não oralizados.

É muito importante que profissionais, familiares, professores e parceiros de comunicação dos usuários de sistemas alternativos de comunicação tenham um olhar mais direcionado para as reais necessidades dessas pessoas oportunizando assim o aumento de suas interações comunicativas, bem como maior autonomia e expressão na família, na escola, no trabalho e na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMIRALL, C.B; SORO-CAMATS, E; BULTÓ. C. R. *Sistema de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa: princípios teóricos e aplicações*. São Paulo: Ed. Santos, 2003.

ANDRADA MG, GIMENEZ JP. *Teste de Medida das Funções Motoras (TMFM): guia do utilizador*. Adaptação do Gross Motor Function Measure de Russell e colaboradores (1989). Lisboa: Centro de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian, 1991.

BALTHAZAR, C.H; SCOTT, C.M. *Syntax- Morphology*. In: Kamhi. A.G; Masterson, J.J; Apel, K. *Clinical Decisions Making in development language disorders*. Baltimore, London, Sydney: Ed. Paul. H. Brooks, 2007.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BASIL, C. *Sistemas de Sinais Manuais e Gráficos: Características e Critérios de Uso*. In: Almirall, C.B; Soro Camats, E; Bultó, C.R. *Sistema de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita: princípios teóricos e aplicações*. São Paulo: Ed. Santos, 2003.

BAX M.C.O. Terminology and classification of cerebral palsy. *Developmental Medicine and Child Neurology*, n. 6, p. 295-297, 1964.

BERSH, R; SCHIRMER, C.R. Comunicação Aumentativa e Alternativa - CAA. In: Schirmer, C.R; Browning, N; Bersh, R; Machado, R. *Atendimento educacional especializado: deficiência física*. Brasília: SEESP/SEED/MEC: Ed. Cromos, 2007. 130 p.

BERSH, R. Tecnologia Assistiva. In: Schirmer, C.R; Browning, N; Bersh, R; Machado, R. *Atendimento Educacional Especializado: deficiência física*. Brasília: MEC/SEESP/SEED: Ed. Cromos, 2007. 130 p.

BOGDAN, R,C; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal, Porto, 1994.

BOUDREAU, D. Supporting the development of spoken narrative skills in children with language impairment. In: Kamhi, A.G; Masterson, J.J; Apel, K. *Clinical decisions making in development language disorders*. Baltimore, London, Sydney: Ed. Paul.H. Brooks, 2007.

BRAGA, L.W. *Cognição e paralisia cerebral*. Piaget e Vigotsky em questão. Salvador: Ed. Sarah Letras, 1995.

BRAGA, L.W; PAZ, A.C. *Método Sarah*. Reabilitação baseada na família e no contexto da criança com lesão cerebral. São Paulo: Ed. Santos, 2008.

BROWNING, N. A aplicação da tecnologia assistiva na área de comunicação alternativa In: Nunes, L.R.O.P (Org.) *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Ed. Dunya, 2003.

CAMARATA, S. Facilitating conversation through self-initiated augmentative treatment. *Journal of Applied Behavior Analyses*, v. 24, n. 2, p 369-378, 1991.

COOK, A.M; HUSSEY, S.M. *Assistive Technologies: principles and practice*. 2. ed. Alberta, Canadá; Califórnia, EUA: Ed. Mosby, 2002.

ELIASSON AC, KRUMLINDE SUNDHOLM L, RÖSBLAD B, BECKUNG E, ARNER M, ÖHRVALL AM , ROSENBAUM P. *The Manual Ability Classification System- (MACS) for children with cerebral palsy: scale development and evidence of validity and reliability*. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 48:549-554, Portugal. 2006.

FRANCO, M. J.; ROCHA, M. O aspecto pragmático da linguagem com uso da CAA: Estudo de um caso clínico. 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.2. Rio de Janeiro: Ed. 4 Pontos/FINEP, 2007.

GIL, I. L. *Interação Mediador-Criança com Paralisia Cerebral e Desenvolvimento da Linguagem: Uma Contribuição Metodológica*. 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, D.F., 2004.

GUEDES, T. R. *A família frente ao indivíduo não oralizado ou com dificuldades de comunicação: percepções, atitudes e interações*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base a instrução In: MOLL, L.C. *Vygotsky e a Educação*- implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Arizona: Ed. ArtMed, 2002.

IMAMURA, E. U. *Paralisia cerebral: repercussão de ocorrência pré e perinatais, um ensaio de prognóstico*. 2000. Dissertação (Mestrado) -Universidade Sarah em Ciências da Reabilitação, Brasília, D.F., 2000.

JUAN, A; ROSELL, C. Àngel: Uso de Ajudas Técnicas para a Comunicação, o Desenho e a Escrita num Aluno com deficiência Motora In: Almirall,C.B; Soro-Camats, E; Bultó. C. R. *Sistema de Sinais e Ajudas Técnicas para a Comunicação Alternativa- Princípios Teóricos e Aplicações*. São Paulo: Ed. Santos, 2003.

KAMHI. A.G; MASTERSON, J.J; APEL, K. *Clinical decisions making in development language disorders*. Baltimore, London, Sydney: Ed Paul. H. Brooks, 2007.

LAMONICA, D. ; CALDANA, M. Uso da comunicação alternativa para a reabilitação de afásicos: Relato de caso. In: Nunes, L. R.; Pelosi, M. ; Gomes , M. (Ed.). *Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: relatos de pesquisas e experiências*, v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 4 Pontos/FINEP, 2007.

MANZINI, E. J. A entrevista em Educação Especial: questões metodológicas. In: Marquezine, M. A.; Almeida E Omote, S. (Org.). *Perspectivas multidisciplinares em educação especial: Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2003. p.11-25.

McNAMEE, G. D. Aprendendo a ler e a escrever na área central da cidade: um estudo longitudinal de mudança na comunidade In: Moll, L.C. *Vygotsky e a Educação* - implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Arizona: Ed. ArtMed, 2002.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. *Alfabetização: Método Sócio Lingüístico*- Consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2007.

MILHER, L. P.; FERNANDES, F.D.M. Análise das funções comunicativas expressas por terapeutas e pacientes do espectro autístico. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, S.P, v.18, n 3, p.239-248, set./dez. 2006.

MOLL, L. C.; GREENBERG, J. B. A criação de zonas de possibilidades: combinando contextos sociais para a instrução In: MOLL, L.C. *Vygotsky e a Educação* - implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Arizona: Ed. ArtMed, 2002.

NUNES, S. L. R. *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Dunya. 2004.

NUNES, L. R. *Desenvolvimento da Linguagem e da Comunicação Assistida em Crianças e Jovens Especiais: uma Investigação Transcultural*. (Projeto). Trad. de: Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Julho, 2007. (Não publicado).

NUNES, L.R; PELOSI, M.B; GOMES, M.R. *Um retrato da Comunicação Alternativa no Brasil: relatos de pesquisas e experiências*, v.1. Rio de Janeiro: Ed. 4 Pontos/FINEP, 2007

_____. *Um retrato da Comunicação Alternativa no Brasil; relatos de pesquisas e experiências*. v. 2. Rio de Janeiro: Ed. 4 Pontos/FINEP, 2007.

NUNES, L.R.O.P; NUNES, D.R.P. Efeitos dos procedimentos naturalísticos no processo de aquisição de linguagem através de sistema pictográfico em criança autista In: Nunes (org). *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Dunya. 2003.

NUNES, L.R.O.P; TUBAGI,S.N; CAMELO, R.C.R; MAGALHÃES, A.P.C; ALMEIDA, F.P; PAULA, K.M.P. Narrativas sobre fotos e vídeos e narrativas livres através de sistema gráfico de comunicação alternativa. In: Nunes (org). *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Dunya. 2003.

PAULA, K.M.P; ENUMO, S.R.F. Avaliação assistida e comunicação alternativa: Procedimentos para a Educação Inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.13, n1, p.3-26, 2007.

PAZ,C; BURNETT,S; NOMURA,A. *Cerebral palsy*. In: Duthie,R; Bentlet.G. Mercer's Orthopaedic Surgery- 9° ed. London: Arnold. 1996.

PANTELIADES, C. P. ; STRASSBURGER, H. *Cerebral palsy: principles and management*. New York; George; Stuttgart: Ed. Thieme Verlag, 2004.

PELOSI, M. B. *Inclusão e tecnologia assistiva*, vol. 1, 2008. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PENNINGTON, L.; GOLDBART, J.; MARSHALL, J. Interaction training conversational partners of children with cerebral palsy: a systematic review. *International Journal of Language and Communication Disorders*, v. 39, n.2, p. 51-170, 2004.

_____. *Speech and language therapy to improve the communication skills of children with cerebral palsy: a systematic review*. [S. l.: S. n.], 2009.

_____. Mother- child interaction visited: communication with non-speaking physically disabled children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, v. 34, n.4, p.391-416, 1999.

RADANOVIC, M; MANSUR, L.L. *Neurolinguística: princípios para a prática clínica*. São Paulo: Ed. Inteligentes, 2004.

SINGER, B.D. Assesment of reading comprehension and written expression in adolescents and adults. In: Kamhi, A. G.; Masterson, J.J.; Apel, K. *Clinical decisions making in development language disorders*. Baltimore, London, Sydney: Paul Brooks. 2007.

SOARES, L.B.T História da Terapia Ocupacional. In: Cavalcanti, A; Galvão, C. *Terapia ocupacional: fundamentação teórico e prática*. Rio de Janeiro: Guanabara, 2007.

TETZCHNER,S. ; MARTINSEN, H. *Introdução à comunicação aumentativa e ampliada*. Portugal: Porto, 2000. Coleção Educação Especial.

TETZCHNER,S; BREKKE,K; SJOTHUN, B; GRINDHEIM,E. Inclusão de crianças em educação pré escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. *Revista Brasileira de Educação Especial, Marília*, v.11, n.2, p.151-184, 2005.

TETZCHNER,S; OVREEIDE,K.D; JORGENSEN, K.K; ORMHAUG,B.M; OXHOLM,B e WARME, R. Acquisition of graphic communication by a young girl without comprehension of spoken language. *Disability and Rehabilitation*, v. 26, n. 21/22, p. 1335-1346, 2004.

TOMASELLO,M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

YAVAS, M; HERNANDORENA, C. L. M.; LAMPRECHT, R. R. *Avaliação fonológica da criança: reeducação e terapia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação

Termo de consentimento dos pais para filmagem dos filhos e gravação de entrevista

Eu, _____, abaixo assinado, na condição de representante legal do/a participante _____, no uso de minhas atribuições e na forma da Lei, ciente dos objetivos e das atividades propostas da pesquisa intitulada “*Desenvolvimento da Linguagem e da Comunicação Assistida em Crianças e Jovens Especiais: investigação Transcultural*” conduzida pela pesquisadora Profa. Dra. Leila Regina d’Oliveira de Paula Nunes e pela mestranda Sônia Maria Moreira Delgado da UERJ, concordo que meu/minha filho/a seja filmado/a em avaliações realizadas pelos pesquisadores/profissionais, em atividades na escola e com os profissionais. Concordo que sua imagem seja utilizada em eventos e congressos científicos. Concordo igualmente que a pesquisadora faça gravação das entrevistas que concederei a ela ou às suas assistentes de pesquisa.

Concordo com a divulgação dos resultados provenientes da pesquisa, sendo resguardado o direito de sigilo à minha identidade pessoal e das demais pessoas participantes da mesma.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2009.

Nome do pai/mãe ou responsável

Assinatura do pai/mãe ou responsável

Assinatura da pesquisadora-orientadora

Assinatura da pesquisadora- mestranda

ANEXO B - Roteiro das Entrevistas

1. Entrevista com os pais

A entrevista pode ser feita com um dos pais ou ambos. Ambos são preferíveis, mas os pais decidem.

Nome da criança:

Data de nascimento:

Pai (s) entrevistado:

Data da entrevista:

Tempo da entrevista (início e fim):

Diga aos pais:

Esta entrevista diz respeito à história de comunicação e linguagem da criança e da família, e o objetivo é obter a sua descrição de:

- a) O uso do sistema de comunicação alternativa pela criança dentro e fora de casa.
- b) A história do sistema de comunicação alternativa da criança.
- c) A história de intervenção da criança.
- d) O ensino e o suporte oferecido à família.
- e) O processo de intervenção.

Dados pessoais

Local onde vive: Cidade, bairro

Idade do pai

Nível escolaridade do pai:

Profissão do pai:

Idade da mãe:

Nível escolaridade da mãe:

Profissão da mãe:

Irmãos (gênero e idade):

Outras pessoas que vivem com a família:

Quem são os pares da criança?

A criança tem alguns amigos especiais?

Se sim, especifique:

Características da Criança

Quais são os interesses de seu filho/a?

Amigos (adultos e crianças)?

Atividades preferidas e preteridas?

Atividades preferidas e preteridas em casa?

Outros?

Quais os tipos de atividades que a criança mais participa:

Organizada (planejada)?

Não organizada?

Com adultos e crianças?

Em casa: Geralmente sozinha, com adultos ou com crianças?

Por favor, me fale sobre o desenvolvimento de linguagem de seu filho/a.

Como é o funcionamento cognitivo de seu filho/a?

Quais são as áreas mais fortes de seu filho/a?

Quais são as áreas mais fracas de seu filho/a?

Como é a compreensão da linguagem falada de seu filho/a em comparação com seus pares?

Como é a habilidade de seu filho/a em expressar-se quando comparado com seus pares?

Seu filho/a pode comunicar o que ele/ela quer dizer aos outros?

Ajuda de Comunicação

1. Que tipo de comunicação alternativa e sistema gráfico seu filho/a usa atualmente?

Inclua informação sobre o modelo de funcionamento do sistema usado e se o sistema dispõe, por exemplo, de voz digitalizada.

2. Quando seu filho/a começou a usar a atual recurso de comunicação alternativa e o sistema?

Quem iniciou o processo de aquisição do sistema de comunicação?

Como seu filho/a se comunicava antes disso?

Seu filho/a usava sinais manuais ou qualquer outra forma de comunicação alternativa antes de ele/ela obter seu primeiro sistema de comunicação?

3. Seu filho/a usou um ou mais sistemas de comunicação antes do atual?

Se sim:

Primeiro sistema de comunicação alternativa

Inclua informação sobre a idade da criança no início e ao término do uso do sistema de comunicação, modo (s) de operação e de saída (por exemplo, voz digitalizada), sistema gráfico, quem tomou a iniciativa de adquiri-lo e fonte de financiamento.

Segundo sistema de comunicação alternativa

Inclua informação sobre a idade da criança no início e ao término do uso do sistema de comunicação, modo (s) de operação e de saída (por exemplo voz digitalizada), sistema gráfico, quem tomou a iniciativa de adquiri-lo e fonte de financiamento.

Terceiro sistema de comunicação alternativa

Inclua informação sobre a idade da criança no início e ao término do uso do sistema de comunicação, modo (s) de operação e de saída (por exemplo: voz digitalizada), sistema gráfico, quem tomou a iniciativa de adquiri-lo e fonte de financiamento.

Quarta comunicação alternativa, etc. até o presente.

Quanto seu filho/a conhece o sistema gráfico que ele/ela está usando

Qual é a importância do sistema de comunicação alternativa para as outras pessoas para que elas possam compreender seu filho/a?

Com que frequência seu filho/a utiliza a comunicação alternativa em casa?

A comunicação alternativa está à disposição de seu filho/a na maioria dos cômodos da casa durante todo o tempo?

Seu filho/a utiliza a comunicação alternativa em diferentes cômodos da casa?

Especifique (você pode descrever isto melhor ou me fornecer um exemplo específico):

Seu filho/a utiliza a comunicação alternativa em diferentes situações?

Especifique (você pode descrever isto melhor ou me fornecer um exemplo específico):

Seu filho/a utiliza a comunicação alternativa em diferentes atividades?

Especifique (você pode descrever isto melhor ou me fornecer um exemplo específico):

Sobre o que você mais se comunica?

Quais são seus tópicos favoritos de conversação?

Seu filho/a geralmente usa palavras isoladas ?

Quanto seu filho/a conhece o sistema gráfico que ele/ela está usando

Qual é a importância do sistema de comunicação alternativa para as outras pessoas para que elas possam compreender seu filho/a?

Com que frequência seu filho/a utiliza a comunicação alternativa em casa?

A comunicação alternativa está à disposição de seu filho/a na maioria dos cômodos da casa durante todo o tempo?

Seu filho/a utiliza a comunicação alternativa em diferentes cômodos da casa?

Especifique (você pode descrever isto melhor ou me fornecer um exemplo específico):

Seu filho/a utiliza a comunicação alternativa em diferentes situações?

Especifique (você pode descrever isto melhor ou me fornecer um exemplo específico):

Seu filho/a utiliza a comunicação alternativa em diferentes atividades?

Especifique (você pode descrever isto melhor ou me fornecer um exemplo específico):

Sobre o que você mais se comunica?

Quais são seus tópicos favoritos de conversação?

Seu filho/a geralmente usa palavras isoladas ?

Quanto seu filho/a conhece o sistema gráfico que ele/ela está usando?

Qual é a importância do sistema de comunicação alternativa para as outras pessoas para que elas possam compreender seu filho/a?

Com que frequência seu filho/a utiliza a comunicação alternativa em casa?

A comunicação alternativa está à disposição de seu filho/a na maioria dos cômodos da casa durante todo o tempo?

Seu filho/a utiliza a comunicação alternativa em diferentes cômodos da casa?

Especifique (você pode descrever isto melhor ou me fornecer um exemplo específico):

Seu filho/a utiliza a comunicação alternativa em diferentes situações?

Especifique (você pode descrever isto melhor ou me fornecer um exemplo específico):

Seu filho/a utiliza a comunicação alternativa em diferentes atividades?

Especifique (você pode descrever isto melhor ou me fornecer um exemplo específico):

Sobre o que você mais se comunica?

Quais são seus tópicos favoritos de conversação?

Seu filho/a geralmente usa palavras isoladas ou sentenças?

O ambiente de linguagem da criança

Quem são os parceiros de comunicação de seu filho/a usualmente?

Especifique:

Há alguma pessoa com a qual seu filho/a se comunica ocasionalmente?

Se sim, especifique:

Quem melhor compreende seu filho/a na família?

Quem melhor compreende seu filho/a na pré-escola/escola?

Há alguém de fora da família e da escola que compreende bem seu filho/a?

Se sim, especifique:

(a) Há crianças ou adultos com quem seu filho/a quer se comunicar e que não conseguem compreendê-lo?

Se sim, especifique:

Seu filho/a encontra adultos que utilizam comunicação alternativa?

Se sim, especifique:

O que acontece nessas ocasiões?

Se sim, especifique:

Quão bem você compreende a fala de seu filho/a?

Quão bem você compreende a comunicação total de seu filho/a?

Quão bem você se comunica com seu filho/a?

Frequentemente ocorrem mal entendidos na sua comunicação com seu filho/a?

Esses mal entendidos são devidos principalmente às dificuldades/inabilidade de expressão de seu filho/a, à sua (dos pais) própria dificuldade/inabilidade de entendê-lo/a ou a ambos?

Como você poderia caracterizar sua própria competência no uso do sistema de comunicação alternativa?

(questão aberta)

Você é capaz de:

Escolher o sistema gráfico para seu filho/a?

Escolher o novo vocabulário?

Escolher o tipo de sistema de comunicação alternativa para seu filho/a?

Construir pranchas para o sistema de comunicação alternativa da seu filho/a?

Ensinar novos sinais gráficos para seu filho/a?

Ensinar o sistema gráfico para seu filho/a?

Consertar/arrumar o sistema de comunicação alternativa de seu filho/a?

Se a comunicação alternativa é eletrônica, você :

Instala o sistema de comunicação alternativa da seu filho/a?

Programa o sistema de comunicação alternativa da seu filho/a?

Carrega a bateria do sistema de comunicação alternativa?

Salva trabalho que tenha sido feito?

Fixa um acionador?

Contata o fabricante ou o distribuidor se houver problema?

Quais são suas necessidades atuais para desenvolver a competência em relação à forma de comunicação de seu filho/a?

Como você caracteriza a competência no uso de sistema de comunicação alternativa dos:

Irmãos de seu filho/a?

Outros membros da família?

Outro adulto significativo no ambiente familiar?

Professores?

Outros profissionais?

Colegas de classe?

Pares?

Pessoas fora do ambiente escolar ou familiar?

Quais são as necessidades das outras pessoas para aprenderem sobre o sistema de seu filho/a?

Como você caracteriza a comunicação de seu filho/a com:

Irmãos?

Outros membros da família?

Outro adulto significativo no ambiente familiar?

Professores?

Outros profissionais?

Colegas de classe?

Pares?

Pessoas fora do ambiente escolar ou familiar?

Quais são suas idéias sobre a relação entre o desenvolvimento da linguagem falada e o desenvolvimento da linguagem alternativa?

Educação e intervenção para a criança

Por favor, me fale sobre a história da pré-escola e escola da seu filho/a.
(Questão aberta)

Qual a pré-escola ou escola (especial, regular, classe especial) que seu filho/a freqüenta?

Existe um programa de adaptação educacional para seu filho/a?

No seu ponto de vista, qual a importância que a pré-escola ou escola do seu filho/a atribui à comunicação ?

Que outras pré-escolas ou escolas seu filho/a freqüentou?

Existe algum tempo de lazer organizado para seu filho/a fora da escola?

Qual a freqüência do seu contato com os diferentes profissionais? Por favor, indique se o contato é diário, semanal, mensal, a cada três meses, anualmente ou mais, ou nenhum com cada pessoa:

Professor da classe

Professor especial

Psicólogo

Fonoaudiólogo

Fisioterapeuta

Terapeuta Ocupacional

Médico/clínico

Assistente

Assistente individual (especifique pré-escola, escola, outros)

Centro de comunicação alternativa

Outros (especifique)

Quem é o responsável:

Por toda a intervenção de seu filho/a?

Pelo ensino?

Pelas ajudas técnicas?

Pelo sistema de comunicação?

Quem conduz o processo de:

Intervenção em geral?

Da comunicação alternativa de seu filho/a?

Quem usualmente tem a iniciativa de:

Introduzir novo sistema de comunicação alternativa ou sistema gráfico?

Introduzir novo vocabulário ou mudar o antigo?

Avaliar a comunicação e a linguagem?

Mudar as estratégias de intervenção?

Implementar estratégias de participação?

Como você pode descrever seu próprio papel e o da família na intervenção de seu filho/a?

Você tem participado na escolha do sistema de comunicação alternativa, sistema gráfico e seleção de vocabulário de seu filho/a?

Especifique:

O quanto você gosta de colaborar com diferentes profissionais? Você pode indicar “menos”, “o mesmo”, “mais” ou “não sabe”(comparação da sua atitude com atitude dos profissionais) para:

Professor especial

Psicólogo

Fonoaudiólogo

Fisioterapeuta

Terapeuta Ocupacional

Clínico

Assistente pessoal (especifique pré-escola, escola, outro)

Centro de comunicação alternativa

Outros (especifique)

Existe alguém com quem você não lida, mas que você gostaria de incluir?

Especifique:

Você tem contato com outros pais de crianças que usam comunicação alternativa?

Se sim, especifique: Como isso aconteceu?

Ensino e orientação dirigida para pessoas do ambiente da criança

Quanto de formação e supervisão as pessoas do ambiente da criança têm recebido quanto ao uso da comunicação alternativa?

Você mesmo?

Irmãos?

Outros membros da família?

Outros adultos significantes no ambiente familiar?

Pares?

Outras pessoas fora do ambiente escolar da criança?

Que tipo de ensino e orientação você e os outros obtêm (nenhuma, cursos, ensinamento, supervisão e orientação regular, etc.)?

Se você e os outros no ambiente familiar têm freqüentado cursos:

Quem oferece os cursos?

Quando eles são oferecidos e quando foi o último?

Você recebe supervisão e orientação regular?

Se sim: Quando? Quantas?

Se pessoas receberam ensino e supervisão foi do ambiente escolar, quem teve a iniciativa para isso?

Você e o restante da família têm recebido o mesmo, mais, ou menos ensinamento, supervisão e orientação tanto sobre outros aspectos da intervenção de seu filho/a quanto sobre a comunicação alternativa?

Existem livros ou artigos que vocês (pais) têm lido ou conhecem sobre comunicação alternativa? autor ou título?

Você tem lido sobre outros tópicos de intervenção?

O futuro

Como você acha que seu filho/a irá se comunicar quando ele/ela estiver com 25 anos de idade?

As questões desta entrevista possibilitaram obter o retrato/perfil correto do funcionamento e desenvolvimento da seu filho/a, e do processo de intervenção?

Outros comentários

Você tem outros comentários? Há mais alguma coisa que você queira dizer?

2. Entrevista com a professora

O profissional que será entrevistado deve ser alguém que conheça bem a criança e a intervenção.

A entrevista será primeiramente estruturada e focada na descrição da história de comunicação e linguagem da criança no contexto da pré-escola e escola, incluindo a participação em situações comunicativas.

Nome da criança:

Data de nascimento:

Profissional entrevistado:

Data da entrevista:

Tempo da entrevista (início e fim):

Diga ao profissional:

Esta entrevista diz respeito à história de comunicação e linguagem da criança, e o objetivo é obter a sua descrição de:

- a) Uso da comunicação alternativa pela criança dentro e fora da pré-escola ou escola
- b) História da comunicação alternativa da criança na pré-escola e escola
- c) História de ensino e intervenção da criança
- d) Trabalho da pré-escola e escola com a família
- e) Processo de intervenção

Dados pessoais do profissional

Nome:

Idade: Indicar 20-30, 31-40, 41-50, 51-60, ou +61

Gênero:

Nível de escolaridade:

Anos de experiência no ensino:

Função em relação à criança:

Tempo de serviço no atual emprego:

Tempo de trabalho com a criança:

Experiência anterior com trabalho com crianças similares:

Esta é a primeira criança com quem você trabalhou que usa comunicação alternativa?

Você pode me dizer mais sobre sua experiência com crianças que tenham habilidades comunicativas similares?

Características da criança

Quais são os interesses da criança

Amigos (adultos e crianças)

Atividades preferidas e as que não gosta

Crianças na pré-escola/escola que você mais gosta e as que menos gosta?
Outro???

Quais os tipos de atividades que a criança geralmente participa?

Educacional

Feriados

Organizado (planejado)

Não organizado

Com adultos e crianças

Na pré-escola ou escola: Geralmente sozinho, com adultos ou com crianças?

Por favor, me diga sobre o desenvolvimento de linguagem da criança (sob sua perspectiva).
(questão aberta)

Como é o funcionamento cognitivo da criança?

Quais são suas áreas mais fortes da criança?

Quais são suas áreas mais fracas da criança?

Como é a compreensão pela criança da linguagem falada quando comparada aos seus pares?

Como é a habilidade da criança em expressar-se quando comparada aos seus pares?

A criança consegue comunicar o que ela/ele quer dizer aos outros?

Comunicação alternativa

1. Que tipo de comunicação alternativa e sistema gráfico a criança usa atualmente?

Inclua informação sobre modo (s) de operação e de saída (por exemplo, voz digitalizada)

2- Quando a criança começou a usar a atual comunicação alternativa e o atual sistema de símbolos?

Quem iniciou o processo de aquisição do sistema de comunicação?

Como a criança se comunicava antes disso?

A criança usava sinais manuais ou qualquer outra forma de comunicação alternativa antes de ele/ela obter seu primeiro sistema de comunicação?

3. A criança usou um ou mais sistemas de comunicação alternativa antes do presente momento?

Se sim:

Primeiro sistema de comunicação alternativa

Inclua informação sobre a idade da criança no início e ao término do uso do sistema de comunicação, modo (s) de operação e de saída (por exemplo, voz digitalizada), sistema gráfico, quem tomou a iniciativa de adquiri-lo e fonte de financiamento.

Segundo sistema de comunicação alternativa

Inclua informação sobre a idade da criança no início e ao término do uso do sistema de comunicação, modo (s) de operação e de saída (por exemplo voz digitalizada), sistema gráfico, quem tomou a iniciativa de adquiri-lo e fonte de financiamento.

Terceiro sistema de comunicação alternativa

Inclua informação sobre a idade da criança no início e ao término do uso do sistema de comunicação, modo (s) de operação e de saída (por exemplo, voz digitalizada), sistema gráfico, quem tomou a iniciativa de adquiri-lo e fonte de financiamento.

Quarta comunicação alternativa, etc até o presente.

Quanto a criança conhece o sistema gráfico que ele/ela está usando?

Qual é a importância da comunicação alternativa para as outras pessoas para que elas possam compreender a criança ?

Com que frequência a criança utiliza a comunicação alternativa na pré-escola ou escola?

A comunicação alternativa está à disposição para a criança na maioria dos ambientes da pré-escola ou escola durante todo o tempo?

A criança utiliza a comunicação alternativa em diferentes ambientes da pré-escola ou escola?

Especifique:

A criança utiliza a comunicação alternativa em diferentes situações?

Especifique:

A *criança* utiliza a comunicação alternativa em diferentes atividades?

Especifique:

Sobre o que você mais se comunica?

Quais são seus tópicos favoritos de conversação com a criança?

A *criança* geralmente usa palavras isoladas ou sentenças?

O ambiente da linguagem

Quem são os usuais parceiros de comunicação da criança?

Especifique:

Existe alguém com quem a criança apenas se comunica ocasionalmente?

Se sim, especifique:

Quem compreende melhor a criança na pré-escola ou escola?

Quem compreende melhor a criança em casa?

Existe alguém fora da família e da escola que compreenda bem a criança?

Se sim, especifique:

Existem crianças ou adultos com os quais a criança quer se comunicar mas que não a compreendem?

Se sim, especifique:

A criança se encontra com adultos que utilizam comunicação alternativa?

Se sim, especifique:

Como isto aconteceu?

Se sim, especifique:

Quanto você compreende a fala da criança?

Quanto você compreende a comunicação total da criança?

Quanto você sente que se comunica com a criança?

Frequentemente ocorrem mal entendidos quando você se comunica com a criança ?

Esses mal entendidos são devidos principalmente às inabilidades/dificuldades de expressão da criança , à sua (dos profissionais) própria inabilidades/dificuldades de entendê-lo/a ou a ambos?

Como você poderia caracterizar sua própria competência no uso do sistema de comunicação alternativa?

(questão aberta)

Você é capaz de:

Escolher o sistema gráfico para a criança?

Escolher o novo vocabulário?

Escolher o tipo de sistema de comunicação alternativa para a criança?

Construir pranchas para o sistema de comunicação alternativa da criança
Ensinar novos sinais gráficos para a criança?

Ensinar o sistema gráfico para a criança?

Consertar/arrumar o sistema de comunicação alternativa da criança?

Se a comunicação alternativa é eletrônica, você :

- Instala o sistema de comunicação alternativa da criança?
- Programa o sistema de comunicação alternativa da criança?
- Carrega a bateria do sistema de comunicação alternativa?
- Salva trabalho que tenha sido feito?
- Fixa um interruptor?
- Contata o fabricante ou o distribuidor se houver problema?

Quais são suas necessidades atuais para desenvolver a competência em relação à forma de comunicação da criança?

Como você caracteriza a competência no uso da comunicação alternativa por:

Mãe?

Pai?

Irmãos?

Outros membros da família?

Outro adulto significativo no ambiente familiar?

Professores?

Outros profissionais?

Colegas de classe?

Pares?

Pessoas fora do ambiente escolar ou familiar?

Quais são as necessidades de outras pessoas para aprender sobre o sistema da criança?

Como você caracteriza a comunicação da criança com:

Você?

Pais?

Irmãos?

Outros adultos significantes?

Professores?

Colegas de classe?

Pares?

Quais são suas idéias sobre a relação entre o desenvolvimento da linguagem falada e o desenvolvimento da linguagem alternativa?

Educação e intervenção para a criança

Por favor, me fale sobre a história da pré-escola e escola da criança.
(Questão aberta)

Em que tipo de pré-escola ou escola (especial, regular, unidade especial/classe especial) a criança é atendida?

Existe um programa de adaptação educacional para a criança?

No seu ponto de vista, qual a importância atribuída à comunicação pela pré-escola ou escola atual da criança?

Que outras pré-escolas ou escolas a criança tem freqüentado?

Há algum tempo de lazer organizado para a criança fora da escola?

Quem é o responsável:

Por toda a intervenção da criança?

Pelo ensino?

Por ajudas técnicas?

Pelo sistema de comunicação?

Quem coordena o processo:

De intervenção ou gerenciamento em geral?

Da comunicação alternativa da criança?

Quem usualmente toma a iniciativa para:

Introduzir um novo sistema de comunicação alternativa ou novo sistema de símbolos?

Introduzir um novo vocabulário ou trocar o antigo?

Organizar uma avaliação?

Modificar as estratégias de intervenção

Implementar estratégias de participação

Colaboração

Você colabora com alguma agência especializada?

Quanto você gostaria de colaborar com os: (menos, o mesmo, mais)

Professor especial

Psicólogo

Fonoaudiólogo

Fisioterapeuta

Terapeuta Ocupacional

Clínico

Assistente particular (especifique pré-escola, escola, outro)

Centro de comunicação alternativa

Outros

Existe alguém que não colabora e que você gostaria de incluir?

Especifique:

Você tem contato com professores de outras crianças que usam comunicação alternativa?

Especifique:

Se sim, como isso acontece?

Como você descreveria o papel da família na intervenção?

Os pais participam na escolha da comunicação alternativa, sistema gráfico e vocabulário?

Ensino, suporte e orientação de pessoas no ambiente

Como é a sua formação e a de outros profissionais relativa à comunicação alternativa(atual e história):

Sua própria?

Professores?

Assistentes?

Outros profissionais?

Quais outros tipos de ensino, suporte e orientação você e os outros tiveram (nenhum, cursos, ensinamento, supervisão e orientação regulares, etc)?

Se você frequentou esses cursos:

Quem ofereceu os cursos?

Quando eles foram oferecidos e por quanto tempo?

Você recebeu supervisão e orientação regular?

Se sim: Quando? Quanto?

Se ensino, supervisão e orientação de pessoas fora do ambiente escolar ocorreram, quem tomou a iniciativa para que isso ocorresse?

Você recebeu o mesmo, mais ou menos ensino, supervisão e orientação sobre comunicação alternativa do que você teve sobre outros aspectos da intervenção da criança?

Existem livros ou artigos que você tenha lido sobre comunicação alternativa e ajudas de comunicação (autor e título)?

Você já leu particularmente sobre outros tópicos de intervenção?

O futuro**Como você acha que a criança se comunicará quando estiver com 25 anos de idade?**

As perguntas dessa entrevista forneceram um quadro adequado sobre o funcionamento e desenvolvimento da criança e do processo de intervenção?

Outros comentários

Você tem outros comentários? Existe alguma outra coisa que você queira dizer?

3. Entrevista com a criança (esta entrevista deve ser filmada)

As entrevistas com as crianças vão variar de acordo com a idade. Todas as crianças serão questionadas sobre quem são seus parceiros de comunicação favoritos em geral, na pré-escola ou escola, pares fora da pré-escola e da escola, criança ou adulto fora da família. As crianças mais velhas também serão indagadas sobre o que elas encontram dificuldade de falar

1. Quem é o seu parceiro favorito de comunicação (ou pessoa com quem se comunica)
 - a) em geral?
 - b) em casa?
 - c) par (estudante/criança) na pré-escola ou escola?
 - d) adulto na pré-escola ou escola?
 - e) par fora da pré-escola e escola?
 - f) adulto fora da família e da escola?
2. Com quem você não gosta de se comunicar?
3. Você já se comunicou com estranhos? Como foi?
4. Você sempre consegue comunicar o que você quer dizer?
5. Com quem você encontra mais facilidade para se comunicar?
6. Quem melhor compreende sua comunicação alternativa?
7. Com quem você mais utiliza a comunicação alternativa?
8. Qual é o seu assunto favorito?
9. Sobre o que você não gosta de se comunicar?
10. Sobre o que é mais difícil de se comunicar?
11. Você gosta de falar com várias pessoas ou apenas com uma de cada vez?
12. Sobre o que é mais fácil de se comunicar?
13. O que você acha sobre a comunicação alternativa que você tem agora?
14. O que você gostaria que fosse diferente em relação a comunicação alternativa que você tem agora?
15. Existe alguma coisa que você gostaria de mudar em relação à sua comunicação alternativa?
16. O que você acha sobre os sistemas de comunicação alternativa que você teve antes?
17. O que você acha sobre o seu uso da comunicação alternativa?
18. O que você acha sobre o ensino que você recebeu quanto ao uso da comunicação alternativa?

ANEXO C – Checklists

Checklist 1 com a mãe (lar/ casa)

	Qualidade da comunicação					Uso da comunicação alternativa					Mudança na comunicação				
Checklist 1 Lar															
Quando acordado de manhã															
Tendo uma manhã agradável															
Colocado para dormir na cama.															
Durante “limpeza matinal”															
No banheiro (privada).															
No banho (banheira/chuveiro).															
Na cozinha															
Durante as refeições															
Sentado na sala															
No carro															
No ônibus e trem															
No restaurante ou café															
No cinema															
Durante treinamento físico															
Assistindo esportes															
Fazendo tarefa de casa															
Durante brincadeira com criança (sem adulto)															
Durante brincadeira com adulto															
Durante brincadeira em grupo com crianças															
Durante brincadeira m grupo com adultos.															
Durante outras formas de brincadeira															
Quando está lendo em voz alta ou contando histórias															
Quando está assistindo tv e vídeo															
Na companhia de adultos em geral															
Na companhia de crianças em geral															
Durante caminhadas (também quando em cadeira de rodas)															
Quando há visitas															
Quando está usando o computador															
Quando andando de bicicleta															
Quando joga games															
Quando toca música (por ex. CD)															

Checklist 2 com a professora (escola)

	Qualidade da comunicação				Uso da comunicação alternativa				Mudança na comunicação			
Checklist 2–Escola												
Durante as lições em sala de aula												
Durante as lições individuais												
Durante os intervalos												
Durante atividades realizadas em círculo												
Durante o lavar-se, etc												
Quando está no banheiro (privada)												
Durante o treino de comunicação												
Durante treinamento físico												
Durante outras formas de treino												
Durante as refeições												
No carro												
No ônibus e trem												
No restaurante ou café (excursões)												
No cinema												
Durante treinamento físico												
Quando esta assistindo esportes												
Enquanto faz a tarefa												
Durante brincadeira com criança (sem adulto)												
Durante brincadeira com adulto												
Durante brincadeira em grupo com crianças												
Durante brincadeira m grupo com adultos.												
Durante outras formas de brincadeira												
Quando outros estão lendo em voz alta ou contando histórias												
Quando está assistindo video												
Na companhia de adultos em geral												
Na companhia de crianças em geral												
Durante caminhadas (também quando em cadeira de rodas)												
Quando há convidados												
Quando está usando o computador												
Quando andando de bicicleta												
Quando está jogando games												
Quando está tocando música (ex., CD)												
Quando está fazendo musica												
Quando chega em casa da pré-escola ou escola												

Criar uma história							
Contar alguma coisa enquanto joga							
Contar alguma coisa enquanto faz outro tipo de atividade que não jogar							
Expressar que ele/ela está triste							
Expressar que ele/ela está feliz							
Responder SIM/NÃO corretamente							
Responder outras questões que não sejam SIM/NÃO							
Comunicar alguma coisa em uma nova situação							
Pensar em voz alta							
Terminar a conversa							
Relatar mensagens							
Contar sobre alguma coisa na situação imediata							
Contar sobre alguma coisa fora da situação imediata							
Comunicar-se com outros que usam comunicação alternativa							
Comunicar-se com várias pessoas ao mesmo tempo							
Comunicar-se com estranhos							
Fazer piada com outros							
Usar ironia							

Ckecklist 4- Mal-entendidos

<i>Ckecklist 4- Mal-entendidos</i>							
Repete identicamente?							
Repete com expansão; adicionando um ou vários sinais?							
Repete com redução; somente os sinais mais importantes?							
Reformula a expressão por outros meios?							
Muda de tópico, inicia uma comunicação a respeito de outra coisa?							
Solicita ajuda de outra pessoa (para interpretação)?							
Desiste?							
Termina a conversação?							
Torna-se mais envolvido?							
Se torna menos envolvido?							
Fica bravo?							
Fica irritado?							
Torna-se triste?							
Retira-se ?							

Quadros utilizados para a elaboração dos gráficos dos *checklists*

Checklist 1 (lar/casa) E Checklist 2 (escola)

	Professora	Mãe
Atividades de Vida Diária	3	10
Meios de transporte	2	2
Atividades de lazer	9	7
Realização de tarefa de casa/escola	5	1
Brincadeiras	5	5
Ao chegar da escola	1	1

Checklist 3 - Funções Comunicativas

	Professora	Mãe	Pai
Escore 0	0	0	6
Escore 1	5	2	4
Escore 2	19	21	20
Escore 3	4	0	0
Escore 4	9	12	14
Escore 5	19	9	17
Escore 9	4	17	0

Checklist 4 - Mal entendidos

	Professora	Mãe	Pai
Escore 0	0	0	0
Escore 1	2	2	1
Escore 2	7	3	8
Escore 3	5	4	3
Escore 4	0	5	2
Escore 9	0	0	0

ANEXO D - Escalas de avaliação

Escala de avaliação 1-2 com a mãe

Escala de Avaliação 1: Comunicação	1	2	3	4	5	9
A compreensão da criança comparada com a de seus pares 1= muito abaixo, 2 = um pouco abaixo, 3 = a mesma, 4 = um pouco acima, 5 = muito acima, 9 = não sabe						
Quão frequentemente a criança se comunica 1 = se comunica raramente – 5 = se comunica frequentemente, 9 = não sabe						
O uso da fala por sua criança 1 = não fala – 5 = falador/tagarela, 9 = não sabe						
O uso de comunicação alternativa pela criança 1 = utiliza comunicação alternativa raramente – 5 = utiliza comunicação alternativa frequentemente, 9 = não sabe						
Seu próprio entendimento da fala da criança 1 = não compreende – 5 = compreende tudo, 9 = não sabe						
Seu próprio entendimento da fala da criança (cada pai separadamente) 1 = não compreende – 5 = compreende tudo, 9 = não sabe						
A compreensão do outro pai em relação à fala da criança (cada pai separadamente) 1 = não compreende – 5 = compreende totalmente, 9 = não sabe						
A compreensão da fala da criança pelos irmãos (cada irmão separadamente) 1 = não compreende – 5 = compreende tudo, 9 = não sabe						
A compreensão da fala da criança por outras pessoas em geral 1 = não compreende – 5 = compreende tudo, 9 = não sabe						
Seu próprio entendimento da comunicação total da criança (cada pai separadamente) 1 = não compreende – 5 = compreende tudo, 9 = não sabe						
A compreensão da comunicação total da criança pelo outro pai (cada pai separadamente) 1 = não compreende – 5 = compreende tudo, 9 = não sabe						
A compreensão da comunicação total da criança pelos irmãos (cada irmão separadamente) 1 = não compreende – 5 = compreende tudo, 9 = não sabe						
A compreensão da comunicação total da criança por outras pessoas 1 = não compreende – 5 = compreende tudo, 9 = não sabe						
A habilidade da criança em solucionar problemas de maneira geral comparado com seus pares						

1= muito abaixo, 2 = um pouco abaixo, 3 = a mesma, 4 = um pouco acima, 5 = muito acima, 9 = não sabe							
A habilidade da criança em solucionar problemas comunicativos comparada aos seus pares 1= muito abaixo, 2 = um pouco abaixo, 3 = a mesma, 4 = um pouco acima, 5 = muito acima, 9 = não sabe							

Escala de Avaliação 2: Educação (a)	0	1	2	3	4	5	9
Em geral, a qualidade da intervenção da sua criança tem sido: 0 = não está ocorrendo intervenção, 1= muito pior do que poderia ser esperado, 2 = um pouco pior do que poderia ser esperado, 3 = como poderia ser esperado, 4 = um pouco melhor do que poderia ser esperado, 5 = muito melhor do que poderia ser esperado, 9 = não sabe							
A qualidade da educação especial da sua criança tem sido: 0 = não está ocorrendo educação especial, 1= muito pior do que poderia ser esperado, 2 = um pouco pior do que poderia ser esperado, 3 = como poderia ser esperado, 4 = um pouco melhor do que poderia ser esperado, 5 = muito melhor do que poderia ser esperado, 9 = não sabe							
A qualidade da intervenção de linguagem e comunicação da sua criança tem sido: 0 = não está ocorrendo intervenção em linguagem e comunicação, 1= muito pior do que poderia ser esperado, 2 = um pouco pior do que poderia ser esperado, 3 = como poderia ser esperado, 4 = um pouco melhor do que poderia ser esperado, 5 = muito melhor do que poderia ser esperado, 9 = não sabe							
Comparado com a intervenção em geral, a qualidade da intervenção em linguagem e comunicação da sua criança tem sido: 0 = não está ocorrendo intervenção em linguagem e comunicação, 1= muito pior do que poderia ser esperado, 2 = um pouco pior do que							

<p>poderia ser esperado, 3 = como poderia ser esperado, 4 = um pouco melhor do que poderia ser esperado, 5 = muito melhor do que poderia ser esperado, 9 = não sabe</p>							
<p>O seu papel no desenvolvimento em geral da linguagem e comunicação da criança tem sido: 0 = não há este papel, 1 = de muito pouca importância, 2 = de importância limitada, 3 = nem importante nem sem importância, 4 = um tanto importante, 5 = muito importante, 9 = não sabe</p>							
<p>O papel dos professores no desenvolvimento em geral da comunicação e linguagem da criança tem sido: 0 = não há este papel, 1 = de muito pouca importância, 2 = de importância limitada, 3 = nem importante nem sem importância, 4 = um tanto importante, 5 = muito importante, 9 = não sabe</p>							
<p>O seu papel no desenvolvimento da linguagem alternativa da criança tem sido: 0 = não há este papel, 1 = de muito pouca importância, 2 = de importância limitada, 3 = nem importante nem sem importância, 4 = um tanto importante, 5 = muito importante, 9 = não sabe</p>							
<p>O papel dos professores no desenvolvimento da linguagem alternativa da criança tem sido: 0 = não há este papel, 1 = de muito pouca importância, 2 = de importância limitada, 3 = nem importante nem sem importância, 4 = um tanto importante, 5 = muito importante, 9 = não sabe</p>							
<p>O seu papel no desenvolvimento da linguagem alternativa da criança tem sido: 1 = muito menor do que desejavam, 2 = um pouco menor do que desejavam, 3 = como desejavam, 4 = um tanto maior do que desejavam, 5 = muito maior do que desejavam, 9 = não sabe</p>							

Escala de Avaliação 2: Educação (b)						
Sua participação no planejamento na intervenção de auxílio de linguagem da criança tem sido: 1 = muito menor do que você desejava, 2 = um pouco menor do que você desejava, 3 = como você desejava, 4 = algo maior do que você desejava, 5 = muito maior do que você desejava, 9 = não sabe						
A colaboração entre você e os professores em relação à educação de sua criança em geral tem sido: 0 = ausente, 1 = muito pouca, 2 = pouca, 3 = nem pouca nem boa, 4 = totalmente boa, 5 = muito boa, 9 = não sabe						
A colaboração entre você e os professores em relação à comunicação alternativa de sua criança tem sido: 0 = ausente, 1 = muito pouca, 2 = pouca, 3 = nem pouca nem boa, 4 = totalmente boa, 5 = muito boa, 9 = não sabe						
A educação de nós pais em geral tem sido: 0 = ausente, 1 = muito pouca, 2 = pouca, 3 = nem pouca nem boa, 4 = totalmente boa, 5 = muito boa, 9 = não sabe						
A educação de nós pais em relação à comunicação alternativa tem sido: 0 = ausente, 1 = muito pouca, 2 = pouca, 3 = nem pouca nem boa, 4 = totalmente boa, 5 = muito boa, 9 = não sabe						
A adaptação do ambiente de comunicação da criança tem sido: 0 = ausente, 1 = muito pouca, 2 = pouca, 3 = nem pouca nem boa, 4 = totalmente boa, 5 = muito boa, 9 = não sabe						
A educação do pessoal que não trabalha diretamente com minha criança (na pré-escola ou escola) com relação à forma de comunicação da criança tem sido: 0 = ausente, 1 = muito pouca, 2 = pouca, 3 = nem pouca nem boa, 4 = totalmente boa, 5 = muito boa, 9 = não sabe						
A educação dos pares (na pré-escola ou escola) com relação à forma de comunicação da criança tem sido: 0 = ausente, 1 = muito pouca, 2 = pouca, 3 = nem pouca nem boa, 4 = totalmente boa, 5 = muito boa, 9 = não sabe						

Escala de avaliação 3-4 com a professora

Escala de Avaliação 3: Comunicação	1	2	3	4	5	9
A compreensão da linguagem pela criança comparada com a de seus pares 1= muito abaixo, 2 = um pouco abaixo, 3 = a mesma, 4 = um pouco acima, 5 = muito acima, 9 = não sabe						
O quanto a criança se comunica? 1 = se comunica raramente – 5 = se comunica frequentemente, 9 = não sabe						
O uso da fala pela criança 1 = não fala – 5 = falador/tagarela, 9 = não sabe						
O uso de comunicação alternativa pela criança 1 = usa comunicação alternativa raramente – 5 = usa comunicação alternativa frequentemente, 9 = não sabe						
Seu próprio entendimento da fala da						

criança 1 = não compreende – 5 = compreende tudo, 9 = não sabe						
A compreensão dos pais em relação à fala da criança (cada pai separadamente) 1 = não compreende – 5 = compreende tudo, 9 = não sabe						
A compreensão dos irmãos em relação à fala da criança (cada irmão separadamente se eles se conhecerem) 1 = não compreende – 5 = compreende tudo, 9 = não sabe						
A compreensão de outras pessoas em relação à fala da criança (geral) 1 = não compreende – 5 = compreende tudo, 9 = não sabe						
Sua própria compreensão da comunicação total da criança 1 = não compreende – 5 = compreende tudo, 9 = não sabe						
A compreensão dos pais em relação à comunicação total da criança (cada pai separadamente) 1 = não compreende – 5 = compreende tudo, 9 = não sabe						
A compreensão dos irmãos em relação à comunicação total da criança (cada irmão separadamente se eles se conhecerem) 1 = não compreende – 5 = compreende tudo, 9 = não sabe						
A compreensão de outras pessoas em relação à comunicação total da criança 1 = não compreende – 5 = compreende tudo, 9 = não sabe						
A habilidade da criança em resolver problemas em geral quando comparada a seus pares 1 = muito abaixo, 2 = um pouco abaixo, 3 = a mesma, 4 = um pouco acima, 5 = muito acima, 9 = não sabe						
A habilidade da criança em resolver problemas quando comparada com seus pares 1 = muito abaixo, 2 = um pouco abaixo, 3 = a mesma, 4 = um pouco acima, 5 = muito acima, 9 = não sabe						

Escala de Avaliação 4: Educação (a)	0	1	2	3	4	5	9
Em geral, a qualidade da intervenção da criança tem sido: 0 = não está ocorrendo intervenção, 1= muito pior do que poderia ser esperado, 2 = um pouco pior do que poderia ser esperado, 3 = como poderia ser esperado, 4 = um pouco melhor do que poderia ser esperado, 5 = muito melhor do							

que poderia ser esperado, 9 = não sabe							
A qualidade da educação especial da criança tem sido: 0 = não está ocorrendo educação especial, 1= muito pior do que poderia ser esperado, 2 = um pouco pior do que poderia ser esperado, 3 = como poderia ser esperado, 4 = um pouco melhor do que poderia ser esperado, 5 = muito melhor do que poderia ser esperado, 9 = não sabe							
A qualidade da intervenção em comunicação e linguagem da criança tem sido: 0 = não está ocorrendo intervenção em linguagem e comunicação, 1= muito pior do que poderia ser esperado, 2 = um pouco pior do que poderia ser esperado, 3 = como poderia ser esperado, 4 = um pouco melhor do que poderia ser esperado, 5 = muito melhor do que poderia ser esperado, 9 = não sabe							
Comparado à intervenção geral, a qualidade da intervenção em comunicação e linguagem da criança tem sido: 0 = não está ocorrendo intervenção em linguagem e comunicação, 1= muito pior do que poderia ser esperado, 2 = um pouco pior do que poderia ser esperado, 3 = como poderia ser esperado, 4 = um pouco melhor do que poderia ser esperado, 5 = muito melhor do que poderia ser esperado, 9 = não sabe							
O papel dos pais no desenvolvimento da comunicação e linguagem da criança de maneira geral tem sido (cada pai separadamente): 0 = não há este papel, 1 = de muito pouca importância, 2 = de importância limitada, 3 = nem importante nem sem importância, 4 = um tanto importante, 5 = muito importante, 9 = não sabe							
O papel dos professores no desenvolvimento da comunicação e linguagem da criança de maneira geral tem sido: 0 = não há este papel, 1 = de muito pouca importância, 2 = de importância limitada, 3 = nem importante nem sem importância, 4 = um tanto importante,							

5 = muito importante, 9 = não sabe							
O papel dos pais no desenvolvimento da comunicação alternativa da criança tem sido (cada pai separadamente): 0 = não há este papel, 1 = de muito pouca importância, 2 = de importância limitada, 3 = nem importante nem sem importância, 4 = um tanto importante, 5 = muito importante, 9 = não sabe							
O papel dos professores no desenvolvimento da linguagem alternativa da criança tem sido: 0 = não há este papel, 1 = de muito pouca importância, 2 = de importância limitada, 3 = nem importante nem sem importância, 4 = um tanto importante, 5 = muito importante, 9 = não sabe							
O papel dos pais em relação à linguagem alternativa da criança tem sido: 1 = muito menor do que eles desejaram, 2 = um pouco menor do que eles desejaram, 3 = como eles desejaram, 4 = um tanto maior do que eles desejaram, 5 = muito maior do que eles desejaram, 9 = não sabem							

Escala de Avaliação 4: Educação (b)	0	1	2	3	4	5	9
A participação dos pais no planejamento da intervenção em comunicação alternativa da criança tem sido: 1 = muito menor do que você desejava, 2 = um pouco menor do que você desejava, 3 = como você desejava, 4 = algo maior do que você desejava, 5 = muito maior do que você desejava, 9 = não sabe							
A colaboração entre pais e professores em relação à educação da criança em geral tem sido: 0 = ausente, 1 = muito pouca, 2 = pouca, 3 = nem pouca nem boa, 4 = totalmente boa, 5 = muito boa, 9 = não sabe							
A colaboração entre pais e professores em relação à comunicação alternativa da criança tem sido: 0 = ausente, 1 = muito pouca, 2 = pouca, 3 = nem pouca							

nem boa, 4 = totalmente boa, 5 = muito boa, 9 = não sabe							
A educação dos pais em geral tem sido: 0 = ausente, 1 = muito pouca, 2 = pouca, 3 = nem pouca nem boa, 4 = totalmente boa, 5 = muito boa, 9 = não sabe							
A educação dos pais em relação à comunicação alternativa tem sido: 0 = ausente, 1 = muito pouca, 2 = pouca, 3 = nem pouca nem boa, 4 = totalmente boa, 5 = muito boa, 9 = não sabe							
A adaptação do ambiente de comunicação da criança tem sido: 0 = ausente, 1 = muito pouca, 2 = pouca, 3 = nem pouca nem boa, 4 = totalmente boa, 5 = muito boa, 9 = não sabe							
A educação do pessoal que não trabalha diretamente com a criança (na pré-escola ou escola) em relação à forma de comunicação da criança tem sido: 0 = ausente, 1 = muito pouca, 2 = pouca, 3 = nem pouca nem boa, 4 = totalmente boa, 5 = muito boa, 9 = não sabe							
A educação dos pais (na pré-escola ou escola) em relação à forma de comunicação da criança tem sido: 0 = ausente, 1 = muito pouca, 2 = pouca, 3 = nem pouca nem boa, 4 = totalmente boa, 5 = muito boa, 9 = não sabe							

ANEXO E - ESCALA Gross Motor Functional Classification System – GMFCS

ESCALA Gross Motor Functional Classification System – GMFCS	
Nível I	Crianças caminham dentro e fora de casa e sobem escadas sem limitações. Crianças realizam habilidades motoras grossas incluindo correr e pular, mas velocidade, equilíbrio e coordenação estão reduzidos.
Nível II	Crianças caminham dentro e fora de casa e sobem escadas segurando no corrimão, mas as experiências para a marcha estão limitadas para terrenos irregulares e inclinações, em multidões ou espaços confinados. Crianças podem ter uma habilidade mínima para realizar habilidades motoras grossas tais como correr e pular.
Nível III	Crianças caminham para dentro e fora de casa em superfícies lisas e com auxílio locomoção. Crianças podem subir escadas segurando no corrimão. Dependendo da função dos membros superiores as crianças propulsionam uma cadeira de rodas manualmente ou são transportadas quando viajam para longas distâncias ou para fora de casa em terrenos irregulares.
Nível IV	Crianças podem manter níveis de função alcançados até os 6 anos de idade ou depender de uma cadeira de rodas em casa, na escola e na comunidade. Crianças podem alcançar auto-mobilidade usando uma cadeira motorizada.
Nível V	Déficits físicos restringem o controle voluntário dos movimentos e a habilidade para manter as posturas antigravitacionais de cabeça e tronco. Todas as áreas da função motora estão limitadas. Limitações funcionais para sentar e ficar de pé não são totalmente compensadas pelo uso de equipamentos adaptados e tecnologia assistiva. Crianças não têm condições de mobilidade independente e são transportadas. Algumas crianças atingem a auto mobilidade usando uma cadeira motorizada com extensas adaptações.

ANEXO F - Escala Manual Ability Classification System - MACS

MANUAL ABILITY CLASSIFICATION SYSTEM FOR CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY - MACS

Sistema de Classificação das Capacidades de Manipulação (SCCM)	
Manipula os objetos facilmente e com sucesso.	Tem apenas limitações nas tarefas manuais que requerem rapidez e precisão. Contudo qualquer limitação da função manual não restringe a independência nas atividades da vida diária.
II. Manipula a maioria dos objetos mas com menor qualidade e/ou velocidade.	Algumas atividades podem ser evitadas ou só serem conseguidas com alguma dificuldade; podem ser utilizadas estratégias alternativas, mas a função manual não restringe geralmente a independência nas atividades da vida diária.
III. Manipula objetos com dificuldade.	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
IV. Manipula uma selecção de objectos facilmente manipuláveis necessitando de adaptações.	Executa parte da atividade com esforço e sucesso limitado. Necessita de apoio contínuo e/ou equipamento adaptado mesmo para a realização parcial da atividade.
V. Não manipula objetos e tem limitações graves na realização de qualquer atividade, mesmo ações muito simples.	Requer assistência total.

ANEXO G - Entrevistas finais

Entrevistas com os pais

A avaliação e as tarefas de comunicação retrataram de maneira correta a criança?

O desempenho de seu filho/a na avaliação e nas tarefas de comunicação representam o seu funcionamento típico?

Se o desempenho da criança é diferente, quais são essas diferenças?

Você ficou surpreso de maneira positiva com algum ponto?

Se sim, descreva:

Você ficou surpreso de maneira negativa com algum ponto?

Se sim, descreva:

Você, de alguma maneira, mudou seu ponto de vista em relação à comunicação alternativa durante o projeto de pesquisa?

Você, de alguma maneira mudou sua visão da criança durante o projeto de pesquisa?

Quais as implicações que a informação obtida no estudo tiveram na sua atitude em relação ao uso da linguagem alternativa da seu filho/a?

Você recebeu retorno e informação suficientes sobre os resultados?

O que você acha sobre a qualidade de vida da criança, comparada a:

Colegas de classe?

Pares?

Membros da família?

Entrevistas com a Professora

A avaliação e as tarefas de comunicação retrataram de maneira certa a criança?

O desempenho da criança na avaliação e nas tarefas de comunicação representaram o seu funcionamento típico?

Se o desempenho da criança é diferente, quais são essas diferenças?

Você ficou surpreso de maneira positiva com algum ponto?

Se sim, descreva:

Você ficou surpreso de maneira negativa com algum ponto?

Se sim, descreva:

Você, de alguma maneira, mudou seu ponto de vista em relação à comunicação alternativa durante o projeto?

Você, de alguma maneira mudou sua visão da criança durante o projeto?

Quais as implicações que a informação obtida no estudo tiveram na sua atitude em relação ao uso da linguagem alternativa da criança?

Quais as implicações que a informação obtida no estudo tiveram na sua atitude em relação ao seu trabalho com o uso da linguagem alternativa da criança?

Você faria algo de maneira diferente?

Se sim, descreva:

Você recebeu retorno e informação suficientes sobre os resultados?

O que você acha sobre a qualidade de vida da criança, comparada a:

Colegas de classe?

Pares?

Membros da família?

Entrevistas com a participante Tereza

Você gostou do estudo?

Foi divertido, chato ou ambos?

O que você achou das diferentes tarefas?

Você achou difícil ou fácil (qualifique 1 a 5, sendo 1 = fácil, 3 = misto fácil e difícil e 5 = difícil)

Qual (is) você mais gostou?

Qual (is) você menos gostou?

ANEXO H - Exemplos de provas de compreensão

Prova de compreensão 2 - Tarefa de Compreensão 2: Uma sentença gráfica e quatro figuras

Assinale + para as respostas corretas. Escreva o número de figuras que foram indicadas quando a resposta for incorreta.

Número de figuras respondidas:

1	2
3	4

Tarefa	Resposta	Comentários
T1		
T2		
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
Soma corretas		

Prova de compreensão 4- Tarefa de compreensão 4: um vídeo, quatro sentenças

Assinale + para as respostas corretas. Escreva o número de figuras que foram indicadas quando a resposta for incorreta. Anote 1 para a sentença indicada pela criança antes da primeira mostra do vídeo, anote 2 se a sentença indicada foi depois da segunda mostra do vídeo. A resposta 2 pode ser a mesma ou diferente da resposta 1.

Número das figuras respondidas :

1
2
3
4

Tarefa	Resposta 1	Resposta2	Comentários
T1			
1			
2			
3			
4			
5			
Total Corretas			

ANEXO I - Exemplos de provas de produção

Formulário para preenchimento para a Prova de Produção 3 e Prova de Produção 4

Produção 3 e 4	Escore	Informação Expressada	Informação Compreendida pelo parceiro	Comentários
	0	Não emitiu a resposta	Não compreendeu a resposta	
	1	Ideia Principal Todas as informações importantes estão incluídas	Ideia Principal Todas as informações importantes estão incluídas	
	2	Elementos Centrais incluídas mas falta a ideia principal	Elementos centrais incluídos mas falta a ideia principal	
	3	Alguns elementos são completamente descritos	Alguns elementos são compreendidos pelo parceiro	
	4	Alguns elementos não completamente descritos	Alguns elementos compreendidos pelo parceiro de forma incompleta	
	5	Mensagem tangencial, mas claramente relacionada a figura e/ou vídeo	Mensagem tangencial, mas claramente relacionada a figura e/ou vídeo e compreendida pelo parceiro	
	6	Ideia geral incorreta	Wrong general idea	

Criança							
Tarefa de Produção 3	Expressou corretamente a ideia principal relacionada a figura ou vídeo	Elementos Centrais relacionados à figura ou cena	Elementos periféricos	Detalhes	Outros	Elementos descritos erroneamente sem relação com a cena	
Parceiro							
Tarefa de Produção 3	Ideia Principal foi compreendida pelo parceiro	Elementos Centrais compreendidos pelo parceiro	Elementos periféricos compreendidos pelo parceiro	Detalhes	Outros	Elementos descritos erroneamente sem relação com a figura e/ou cena principal.	O elemento não foi mencionado pela criança e não estava presente na figura e/ou cena principal