

Estratégias de mediação em atividade de reconto de histórias com alunos sem oralidade

Mediation strategies in story telling activities with nonspeaking students

Aldine Nogueira da Silva*

Eduardo José Manzini**

Débora Deliberato***

* Pedagoga Especializada em Educação Especial, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília. E-mail: aldinenogueira@yahoo.com.br.

** Psicólogo, Mestre em Educação Especial pela UFSCar, Doutor em Psicologia pela USP de São Paulo, Livre-docente em Educação pela Unesp, docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp, Marília. E-mail: manzini@marilia.unesp.br.

*** Fonoaudióloga, Mestre em Linguística pela USP de São Paulo, Doutora em Ciências Médicas pela Unicamp, docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp, Marília. E-mail: delibera@marilia.unesp.br.

Resumo

O papel do mediador é de suma importância no uso de estratégias de ensino eficazes nas adequações de recursos para o reconto de histórias. Dentro desse tema, objetivou-se identificar e analisar as estratégias de mediação em atividades de reconto de histórias com alunos sem oralidade acometidos por paralisia cerebral. Participaram deste estudo sete sujeitos, sendo três mediadoras e quatro alunos. As sessões das atividades de reconto foram filmadas e, posteriormente, transcritas para análise. Os resultados indicaram a recorrência de nove estratégias de mediação que foram abordadas por todas as mediadoras, que as utilizaram satisfatoriamente e de forma aleatória de acordo com o desempenho dos alunos no decorrer do reconto.

Palavras-chaves

Educação especial. Estratégias de aprendizagem. Mediação pedagógica.

Abstract

The role of the mediator is very important in using effective teaching strategies and in adequating the use of these tools for the storytelling. In this direction, the objective of this paper was to identify and analyze the mediation strategies in storytelling activities with nonspeaking students with cerebral palsy. Seven people participated in this study, three mediators and four students. The storytelling sessions were filmed and transcribed to be analyzed. The results showed nine mediation strategies which were used

satisfactorily by all the mediators, used randomly according to the performance of the students during the storytelling.

Key words

Special Education. Teaching Strategies. Pedagogic Mediation.

Introdução

As estratégias de mediação utilizadas pelo mediador nas diversas atividades de ensino podem favorecer o aprendizado do aluno. Essas estratégias precisam ser planejadas e executadas de forma que proporcione um ensino de qualidade direcionado ao aprendizado do aluno.

Diante de várias atividades que podem ser realizadas por meio de estratégias de mediação, pode-se destacar a atividade de recontar histórias.

As estratégias de mediação que envolvem a elaboração da estrutura narrativa proporcionam o desenvolvimento linguístico do aluno, pois essa estrutura pode conectar elementos semânticos diversos e promover a construção de sentenças verticais e horizontais para a posterior elaboração do discurso narrativo (NUNES, 2003; VON TETZCHNER; MARTISEN, 1996).

Assim, torna-se fundamental a realização de estratégias de mediação que proporcionem ao aluno sem oralidade o desenvolvimento dessas habilidades linguísticas.

1 Mediação e atividades narrativas

No começo da vida humana, quando a criança se depara sozinha com as regras e princípios da natureza do mundo que a circunda, ela pode não se beneficiar

da sabedoria acumulada de sua cultura, o que torna necessária a mediação de uma outra pessoa (CUNHA; ENUMO; CANAL, 2006).

Assim, no contato com o outro, num processo interativo e mediacional, a criança poderá aprender os elementos constitutivos da cultura em que está inserida e, posteriormente, internalizá-los. De acordo com Vygotsky (1995), o outro é o lugar simbólico da humanidade histórica, porque o que se internaliza não são as coisas em si, mas o significado que elas têm para as pessoas.

Papalia e Olds (2000) defenderam que o aprendizado da criança acontece por meio dessa interiorização dos resultados de sua interação com o adulto, considerando, principalmente, os conceitos de aprendizagem mediada e zona de desenvolvimento proximal, em que a aprendizagem está focalizada naquilo que a criança está quase pronta a realizar. Nesse sentido, o bom ensino deverá incidir na zona de desenvolvimento proximal da criança que, para Vygotsky (1991), é a zona responsável pela aprendizagem.

Nesse sentido, o mediador poderá envolver a criança em uma série de atividades e processos de resolução de problemas com a finalidade de possibilitar que ela enfrente com eficiência as tarefas ou problemas, além de ampliar o repertório de

comportamentos de adaptação para que obtenha autonomia em atividades futuras (CUNHA; ENUMO; CANAL, 2006).

Uma das atividades em que a mediação é de suma importância é no contar e recontar histórias.

O contar e o recontar histórias pressupõem o desenvolvimento linguístico, que pode ser considerado como um dos grandes responsáveis pelo desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais de todo ser humano.

Perroni (1992) mostrou que o interlocutor, ao mediar as atividades de contar e recontar histórias por meio de uma intervenção dialógica e discursiva da linguagem, favorecerá a construção de processos de significação pela criança, uma vez que as histórias são estruturas que se referem aos fatos passados, apresentam enredo fixo, invariabilidade de conteúdo e convenções ou marcas linguísticas.

A interligação entre a capacidade de narrar e o desenvolvimento do discurso narrativo ora mediados pelo outro proporciona para a criança o aprendizado de diversas competências linguísticas que auxiliam nas atividades educacionais e sociais (SOTO; YU; KELSO, 2008).

Soto, Yu e Kelso (2008) mostraram que as narrativas orais se caracterizam como um fator fundamental na transição para a linguagem escrita, por isso fica evidente que as crianças com alterações na linguagem oral poderão apresentar dificuldades na aquisição da leitura e escrita. Assim, as estratégias de mediação devem estimular a capacidade narrativa desses alunos ao visar o desenvolvimento linguístico.

Para que a narrativa seja completa, o mediador pode proporcionar, em suas estratégias de ensino, que a criança contemple os sete elementos sugeridos por Soto, Yu e Kelso (2008), que são: 1) personagens principais; 2) sentimento e emoção dos personagens; 3) enredo; 4) resolução de problemas; 5) local da cena; 6) sequencialização e 7) fechamento da história. Entre as estratégias que podem ser utilizadas pelo mediador estão as perguntas flexíveis utilizadas com o objetivo de eliciar o discurso narrativo.

Nesse sentido, é importante identificar as estratégias de mediação utilizadas nas atividades narrativas para que seja possível demonstrar alguns caminhos que podem ser seguidos no decorrer da mediação com alunos que apresentam comprometimento na linguagem oral e, então, permitir que eles participem de atividades que estimulem seu desenvolvimento linguístico.

Sendo assim, foi suscitada uma questão quanto às estratégias de mediação: seria possível identificar e sistematizar essas estratégias de ensino?

Para responder a essa pergunta, o objetivo do presente estudo foi identificar e analisar as estratégias de mediação em atividade de reconto de histórias com alunos sem oralidade acometidos por paralisia cerebral.

2 Desenvolvimento do estudo

Os dados desta pesquisa provieram de estudo anterior¹ sobre as habilidades expressivas de alunos durante atividades de conto e reconto de história, da qual par-

participaram crianças com paralisia cerebral não oralizadas e mediadoras que ajudavam no ensino do reconto. Na ocasião, foram utilizados recursos confeccionados a partir do *Picture Communication Symbols (PCS) - Boardmaker* (JOHNSON, 2004).

Todas as sessões de reconto foram registradas por meio de filmagens, o que possibilitou a realização da presente pesquisa. Vale ressaltar que os procedimentos éticos de pesquisa foram respeitados.

2.1 Participantes da pesquisa

A pesquisa contou com sete participantes, entre os quais quatro alunos e três mediadoras.

As mediadoras foram identificadas como M1, M2 e M3. Quanto aos alunos, foi designado um nome fictício para cada um deles, a saber: Jessé, Thiago, Guilherme e Diogo.

A M1 atendeu a Jessé, a M2 atendeu tanto Thiago quanto Diogo, e a M3 atendeu a Guilherme.

A caracterização dos alunos foi obtida por meio do relato das suas fonoaudiólogas e dos registros dos prontuários.

Os alunos participantes tinham paralisia cerebral e apresentavam severos distúrbios na comunicação oral e escrita. Recebiam atendimento na área da linguagem – setor de comunicação alternativa – num centro especializado em educação e saúde de uma universidade estadual. No âmbito

educacional, frequentavam classe especial numa escola estadual paulista. Todos eram do gênero masculino e a faixa etária variou entre 8 e 15 anos.

Todos os alunos, com exceção de Jessé, que estava em processo de seleção e implementação de recursos para comunicação alternativa, utilizavam pastas de comunicação em diferentes contextos. Conseguiram indicar, arrastar, pegar e fixar os cartões de livros adaptados.

As mediadoras do estudo foram três fonoaudiólogas que trabalhavam dentro de um amplo Projeto de Comunicação Alternativa no setor de linguagem do Centro Especializado em Educação e Saúde de uma universidade estadual do interior de São Paulo. Apresentavam conhecimento teórico e prático em comunicação suplementar e/ou alternativa. Eram todas do gênero feminino e a faixa etária variou entre 22 anos e 26 anos. Realizavam terapia fonoaudiológica com os alunos selecionados para essa pesquisa, portanto apresentaram bom conhecimento sobre os respectivos alunos que atendiam.

M1 apresentou o menor tempo de experiência na área de comunicação alternativa em relação a M2 e M3.

2.2 Histórias recontadas pelos alunos

O Quadro 1 apresenta quais foram as histórias recontadas pelos alunos nas sessões de reconto.

Aluno	História recontada
Jessé	A Bezerrinha Mumu
Thiago	Clarinha, a formiguinha companheira
Guilherme	A múmia Florêncio
Diogo	O rei leão e seus amigos - Simba

Como pode ser observado, as histórias recontadas pelos quatro alunos foram diferentes.

2.3 Transcrição das informações

Durante a transcrição, as imagens foram transformadas em produção escrita com ênfase nos processos de mediação utilizados pelas mediadoras. O registro escrito contemplou na íntegra as ações e verbalizações das mediadoras e a maneira que as executavam, assim como aquilo que os alunos respondiam em consequência da ação das mediadoras e o como davam essa resposta. Essa transcrição foi constituída por um trabalho minucioso, longo e normatizado.

Para a realização da transcrição foram utilizadas algumas normas de Marcuschi (1986), com sinais e símbolos para facilitar a padronização das informações e favorecer a compreensão na análise dos dados, tais como:

- Escrita em itálico: comportamento motor
- Escrita normal: verbalização
- Escrita normal entre parênteses: comentários do transcritor
- Prolongamento de vogal: ::::
- Entoação enfática: letra maiúscula
- Frase interrogativa: ?
- Qualquer pausa: ...

2.4 Procedimentos de análise

O procedimento de análise proposto teve como fundamentação teórica a análise microgenética.

Vygotsky (1994) defendeu que, na ciência, a análise dos elementos deve ser substituída pela análise que reduz uma unidade complexa a suas unidades. Mostrou que essas unidades representam produtos de análise que não perdem nenhuma das propriedades que são características do todo, e sim que por meio delas se procura conservar, de forma mais elementar, as propriedades inerentes ao todo. Esse modo de análise foi chamado de análise microgenética.

Cabe destacar que, por meio do embasamento nessa matriz teórica, foi possível iniciar a análise processual dos dados durante as transcrições. Tal matriz teórica também possibilitou a realização de inferências durante a discussão dos dados pelo fato de a pesquisadora ter participado como observadora dos atendimentos realizados pelas mediadoras.

Após a transcrição, os dados obtidos foram analisados segundo o objetivo da pesquisa.

3 Resultados e discussão

A partir do procedimento de análise proposto, foi possível identificar nove estratégias de mediação (Quadro 2).

Estratégias de mediação	Desdobramentos das estratégias
Ler a história ou sentença para o aluno	Ler a história completa, indicando as ilustrações do livro, antes de iniciar o reconto.
	Ler a sentença isolada a ser recontada pelo aluno, indicando as ilustrações do livro.
Apresentar cartões da sentença para reconto de história	Segurar e apresentar os cartões do PCS com figuras que correspondem às palavras da sentença da história a ser recontada ou que contém apenas as palavras.
	Apresentar, sobre a mesa, cartões do PCS com figuras que correspondem às palavras da sentença da história a ser recontada ou que contém apenas as palavras, posicionando dentro do campo visual do aluno, em fileira fora da sequência ou espalhada.
Proporcionar a identificação das personagens	Indagar ou indicar as ilustrações do livro e dos cartões referentes às personagens.
Questionar o aluno para favorecer sua expressão ou para compreender a sentença	Proporcionar, por meio de perguntas ou comentários, que o aluno se expresse a respeito da história, de acordo com a sequência da trama.
	Indagar sobre a sentença ora construída a fim de constatar se está da maneira que o aluno quis recontar.
Favorecer a identificação das palavras dos cartões letrados e sem figuras	Dizer a letra inicial da palavra que o aluno precisará encontrar para inserir na sentença e assim dar continuidade à trama.
Solicitar a busca de cartões ilustrados e o aumento da sentença	Solicitar a inserção de outros cartões dispostos na mesa para que a sentença apresente sentido adequado.
	Solicitar verbalmente a busca do cartão do PCS, disposto à mesa, a ser utilizado na sentença.
Indicar as linhas do livro em que os cartões da sentença serão fixados	Mostrar as linhas horizontais organizadas verticalmente nas páginas do livro, nas quais o aluno deverá fixar os cartões da sentença, um ao lado do outro, na sequência da história.
Avaliar as ações realizadas pelo aluno	Concordar com o aluno ao ver que ele montou a sentença da maneira esperada, dentro da trama.
	Mostrar ao aluno como ele poderá corrigir a sentença que elaborou de forma equivocada.
	Indicar ao aluno que o reconto da sentença não está correto.
Ler a sentença recontada ou a história recontada	Ler os conteúdos recontados pelo aluno ao final de toda sentença indicando os cartões do PCS fixados no livro e que formaram a sentença recontada.

Quadro 2 – Estratégias de mediação na atividade de recontar histórias.

As nove estratégias identificadas serão apresentadas e exemplificadas a seguir.

3.1 Estratégia de mediação: ler a história ou sentença para o aluno

Nos relatos que seguem, é possível observar o início da sessão do reconto do livro adaptado com Guilherme, quando M3 primeiramente indicou que realizaria a leitura da história:

M3: você vai montar no livrinho a história (*aponta o livro adaptado para o Guilherme*). O livro adaptado está fixado numa prancha inclinada, em cima da mesa do Guilherme.

Guilherme: *direciona o olhar para o livro adaptado fixado na prancha*

M3: pra terminar tá bom? Você vai montar SOZINHO HOJE

Guilherme: a: *sorri e olha para o livro na prancha* (emite sons e sorri concomitantemente como se estivesse em concordância com a mediadora)

M3: tudo bem?

Guilherme: *mexe no rodapé da página com a mão direita*

M3: deixa eu contar de novo a história pra você pra ver se você lembra TUDO BEM? *posiciona o livro adaptado na prancha*

Guilherme: a: *sorri e direciona o olhar para o livro original que está na mesa* ((emite os sons e sorri concomitantemente à espera da leitura))

M3: ((inicia a leitura da história))

Essa estratégia de leitura do livro se mostrou importante por ser um momento em que M3 lembrou a trama com o aluno e pôde fazer com que ele se sentisse

seguro quanto ao conhecimento sobre a história a ser narrada.

Cazarotti e Camargo (2004) mostraram que a partir da história que é contada pelo mediador à criança, ela poderá realizar o reconto baseada naquilo que ouviu.

Em um estudo realizado em 2008, Soto, Yu e Kelso enfatizaram a importância da leitura realizada pelo mediador para, posteriormente, nortear o reconto do aluno.

M1 não realizou a leitura da história antes de iniciar o reconto com Jessé usando o livro adaptado, no entanto, lia uma sentença para o aluno recontar e, conforme terminava, passava à leitura da próxima sentença, como se observa a seguir:

M1: vamos LÁ

Jessé: *olha para os cartões da próxima sentença na mesa* ((a sentença era: Um dia caiu no buraco))

M1: Um dia caiu no burACO *aponta para a linha do livro na qual o aluno deveria iniciar a sentença que ela acabara de ler*

Jessé: *direciona o olhar para a indicação da M1 no livro e pega o cartão ilustrado 'um dia'*

Esse trecho da transcrição mostrou a leitura que M1 fez de uma sentença para Jessé iniciar o reconto com os cartões que já estavam dispostos na mesa. A M2 utilizou essa mesma estratégia com Thiago e com Diogo.

M3, além de realizar a leitura completa da história no início da sessão, também realizou a leitura isolada da sentença a ser recontada por Guilherme.

Como as histórias a serem recontadas pelos alunos apresentavam enredo fixo e invariabilidade de conteúdo, a leitura

anterior à realização do reconto serviu como forma de fazer com que eles relembassem a ordem correta dos fatos da história e das sentenças. Perroni (1992) mostrou que essa utilização de histórias que apresentam enredo fixo aliadas às estratégias dialógicas e discursivas do mediador favorecerá a construção de processos de significação pela criança.

3.2 Estratégia de mediação: apresentar cartões da sentença para reconto de história

Num primeiro momento, a M1 segurou os cartões da sentença e apresentou um por vez ao Jessé para que ele fixasse nas linhas do livro. Essa etapa da sessão pode ser observada a seguir:

M1: Muito prazer ((início da frase)) *pega o cartão ilustrado 'muito prazer' e mostra para o aluno, enquanto segura o restante dos cartões para apresentar um por vez.*

Jessé: *Olha para o cartão indicado que está na mão da M1 e direciona o olhar para a primeira parte da história no livro referente ao que estava no cartão.*

A partir do exemplo anterior foi possível notar que M1 apresentou isoladamente os cartões do PCS para Jessé, de acordo com as partes da sentença que lia para ele recontar. É evidente que essa estratégia facilitou o reconto do Jessé, pois pegava os cartões na sequência em que a mediadora os apresentava e então fixava no livro.

Em alguns momentos, M1 mudava de estratégia e apresentava sobre a mesa todos os cartões do PCS de uma determinada sentença.

M1: vamos passar para outra PARTE ? *vira a página*

Jessé: *olha para o livro*

M1: *pega os cartões na cadeira ao lado*

Jessé: Ô::sto ((gosto)) *e olha para a M1. ((o aluno inicia a frase que acabara de montar))*

M1: UM DIA *põe os cartões da frase seguinte na mesa* ((inicia a leitura da frase seguinte e não retorna à leitura que o aluno havia iniciado))

Jessé: *direciona o olhar para os cartões na mesa e para o cartão ilustrado 'um dia'*

M1: ((*coloca todos os cartões da frase a ser recontada dentro do campo visual do aluno, de forma aleatória*))

Por meio desse exemplo, coube observar que a mediadora se preocupou em dispor sobre a mesa do aluno todos os cartões que constituíam uma sentença e os colocou dentro do restrito campo visual de Jessé. Conforme ela colocava os cartões na mesa, lia a sentença a ser recontada pelo aluno, para dar continuidade à sequência da trama. No entanto, foi possível notar que M1 interrompeu a fala e expressão do aluno sobre a frase que havia recontado. Assim, com a finalidade de prosseguir com o reconto, ela acabou por desconsiderar esse aspecto comunicativo que é fundamental do desenvolvimento linguístico do aluno. Alguns autores mostraram que as crianças sem oralidade, como Jessé, podem estar em risco de diminuição da narrativa devido às suas capacidades limitadas pelas oportunidades de narração a que têm acesso (LIGHT; MCNAUGHTON, 1993; MULLER; SOTO, 2002).

A M2 e a M3 também apresentavam todos os cartões da sentença sobre a mesa, de forma que os alunos conseguissem visualizá-los e manuseá-los no reconto.

O imprescindível é que esses alunos sem oralidade utilizem recursos alternativos de comunicação e tenham a presença de uma pessoa, no caso as mediadoras, que formule o que eles querem dizer (VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000; SOROCAMATS, 2003).

3.3 Estratégia de mediação: proporcionar a identificação das personagens

Para favorecer a identificação pelos alunos de personagens da história nos cartões do PCS e no livro, as mediadoras fizeram indicações e perguntas sobre elas. A seguir se pode observar M1, ao indicar a personagem principal da história para o Jessé:

M1: *vê se é essa a figurinha da Mumu aponta para o cartão ilustrado 'bezerrinha' na mesa e segura a página do livro*

Jessé: *põe a mão em cima do cartão ilustrado 'bezerrinha'*

M1: *É ó, É a Mumu essa? pega o cartão ilustrado 'bezerrinha' da mesa e mostra para o aluno*

Jessé: *balança a cabeça com indicativo de sim*

No exemplo citado anteriormente, M1 teve a intenção de fazer com que o aluno identificasse o cartão referente à personagem principal da trama, mas ao solicitar que o aluno fizesse a identificação, ela apontou para o cartão ilustrado da personagem, sem esperar que ele o encontrasse

sem ajuda. Em seguida, o Jessé colocou a mão em cima do cartão indicado pela mediadora e, ao ser indagado se aquela realmente era a personagem, fez a afirmação. Nessa situação, M1 também facilitou a ação a ser realizada pelo aluno.

Silva (2005) identificou que algumas pessoas que irão servir como mediadores apresentam dificuldades ao trabalhar com alunos sem oralidade e acabam por não esperar o tempo necessário para que o aluno se expresse ou verbalize de alguma forma sobre a atividade em que está envolvido.

A M2 e a M3 favoreceram a identificação da personagem pelos seus alunos por meio de pistas verbais e perguntas. Vale ressaltar que elas deixaram os alunos realizarem a atividade sem que fizessem por eles.

Perroni (1992) caracterizou essa estratégia como parte integrante de um "jogo de contar" que é caracterizado por perguntas relacionadas às personagens, localização e ação. Essas perguntas poderão ser utilizadas pelo mediador a fim de evocar no aluno a necessidade de respondê-las de acordo com o que lhe foi solicitado, e o levará a organizar suas lembranças e pensamentos sob forma de discurso.

3.4 Estratégia de mediação: questionar o aluno para favorecer sua expressão ou para compreender a sentença

As três mediadoras utilizaram perguntas para instigar a expressão dos alunos sobre o ocorrido na trama. Soto, Yu e Kelso (2008) mostraram que essa estratégia de questionamentos, por meio de per-

guntas flexíveis, elicia o discurso narrativo, mas é preciso esperar a resposta do aluno. Observa-se a seguir o exemplo de M2 com o Thiago:

M2: o que que acontece depois? ((pergunta realizada para o aluno expressar o que sabia sobre a continuidade da trama))

Thiago: *olha para a M2 e pega o cartão ilustrado 'medo'*

M2: ela fica com MEDO ((parece concordar com o aluno))

Thiago: *segura o cartão ilustrado 'medo'*

M2: do que que ela fica com medo? ((pergunta para o aluno continuar seu raciocínio))

Thiago: *pega o cartão 'medo' e dá na mão da M2*

M2: fica com medo de que? ((pergunta para o aluno continuar seu raciocínio))

Thiago: *olha para o livro e espera a M2 colocar o cartão 'medo' na linha do livro*

M2: fica com MEDO::: ((espera que o aluno continue a se expressar))

Thiago: *pega o cartão ilustrado 'inverno'*

M2: ... do inverno NÉ ((parece concordar com o aluno))

Nesse exemplo anterior, a mediadora realizou perguntas para fazer com que o Thiago se expressasse sobre a sequência da trama. Ele foi logo procurar nos cartões ilustrados que estavam na sua mesa as respostas para as perguntas. Assim, é possível entender que essa estratégia de mediação alcançou o objetivo de fazer com que o aluno pudesse se expressar.

Sameshima (2006) mostrou a importância de o mediador oferecer essas situações instigadoras, nas quais os alunos pos-

sam se expor para enfim realizarem mais atos comunicativos que sejam ampliadores de seus conhecimentos.

Ao realizar perguntas, o mediador leva a criança a organizar lembranças sob forma de discurso, isto é, a ensina a contar (PERRONI, 1992).

As perguntas utilizadas pelas mediadoras também podem ser interpretadas como dicas fornecidas aos alunos com a finalidade de fazer emergir as suas expressões acerca do tema abordado. Eaton et al. (1999) mostrou que essas dicas, ao eliciar informações, fazem com que o aluno efetue sua narrativa, além de encorajá-lo a dar inferência sobre os acontecimentos da trama.

Dessa forma, conclui-se que essa estratégia de mediação, quando bem utilizada, pode facilitar a participação do aluno ao orientar a conversa por meio das perguntas e por limitar o tema e aquilo que o aluno poderá dizer (SORO-CAMATS, 2003).

3.5 Estratégia de mediação: favorecer a identificação das palavras dos cartões letrados e sem figuras pelo aluno

Essa estratégia de fornecer pista sobre a letra inicial da palavra a ser encontrada também foi exemplificada e aprovada por Soto, Yu e Kelso (2008) no estudo que fizeram sobre ensino de recontar histórias com crianças sem oralidade.

Pode-se observar o exemplo de M3 com o Guilherme:

M3: TAMBÉM *segura o livro* ((o cartão letrado a ser identificado pelo aluno continha a palavra também))

Guilherme: *olha para os cartões na mesa* ((em busca do cartão letrado 'também'))

M3: começa com T *segura o livro* ((deu essa pista verbal ao enfatizar a letra inicial da palavra))

Guilherme: *pega o cartão letrado 'também'*

Pode-se perceber que houve o fornecimento de pistas verbais que enfatizaram a letra inicial da palavra a ser encontrada pelo aluno.

As demais mediadoras também utilizaram essa estratégia que foi favorável com os alunos que reconheciam o alfabeto. Assim, a utilização do cartão letrado possibilitou o uso do conhecimento sobre o sistema de escrita diante das pistas verbais. Por meio da pista, Guilherme prontamente selecionou o cartão correto para a sentença.

3.6 Estratégia de mediação: solicitar a busca de cartões e o aumento da sentença

Todas as mediadoras utilizaram essa estratégia. Observa-se o exemplo da M2 com o Diogo:

M2: *simba abriu os olhos... e VIU?* ((lê a frase conforme o aluno apontava os cartões e depois fez a pergunta))

Diogo: *hum::: aponta o cartão 'amigos' e olha para a M2*

M2: AMIGOS!

Diogo: *balança a cabeça com indicativo de 'sim' e arrasta o cartão 'amigos' para si*

M2: *e esse AQUI? aponta o cartão 'novos' na mesa*

Diogo: *olha para o cartão indicado pela M2*

M2: ((observa o aluno))

Diogo: *aum::: olha para o cartão na mesa 'novos' e começa a apontar os cartões que estão formando a frase* ((apontou os cartões para que a M2 verbalizasse a sentença))

M2: *simba abriu os olhos E VIU..* ((verbaliza a sentença conforme o aluno apontou os cartões))

Diogo: *aponta o cartão 'novos' na mesa e olha para a M2*

M2: OS NOVOS AMIGOS! ((concorda com a resposta do aluno))

Diogo: *olha para a M2 e sorri* ((demonstra satisfação pelo acerto))

Para o Diogo ampliar a sentença sem que ela perdesse o sentido, a mediadora a leu da forma que estava disposta. Em seguida, mostrou ao aluno um outro cartão e questionou se aquele poderia estar incluído na frase. Logo, Diogo percebeu que poderia utilizá-lo para aumentar e dar sentido adequado à sentença. A estratégia parece ter sido adequada por permitir a realização da atividade e a satisfação do aluno.

Ao solicitar a identificação de um cartão ou o aumento da sentença, as mediadoras permitiram a utilização dos recursos que eram fundamentais para o reconto adequado das histórias. Soto, Yu e Kelso (2008) mostraram que esses recursos de comunicação suplementar e alternativa funcionam como um suporte visual que orienta o reconto do aluno além de ampliar suas possibilidades linguísticas.

3.7 Estratégia de mediação: indicar as linhas do livro em que os cartões da sentença serão fixados

As mediadoras indicaram as linhas do livro em que deveriam fixar os cartões, obedecendo às estruturas horizontal e vertical. A seguir, é possível notar a indicação realizada pela M1 com o Jessé:

Jessé: *pega o cartão letrado 'mas' da mão da M1.*

M1: *Vamos colar aqui indica a linha do livro que o aluno deverá fixar o cartão*

Jessé: *fixa o cartão 'mas' no lugar indicado*

Essa estratégia favoreceu a realização da atividade dos alunos, que puderam ser orientados quanto à organização frasal dos cartões.

Em todos os casos, foi possível observar que as mediadoras indicaram a linha do livro em que os alunos deveriam fixar o cartão e continuar na sequência da história. Envolver essa coordenação de estruturas e habilidades de conhecimentos linguísticos faz parte da capacidade de narrar histórias, que é fundamental para o desenvolvimento da comunicação global dos alunos (SOTO; HARTMANN, 2006).

3.8 Estratégia de mediação: avaliar as ações realizadas pelo aluno

Ao avaliar positivamente Thiago, M2 deu ênfase a uma expressão animadora e afirmativa. Observa-se a seguir:

M2: *ela faz o que à noite? ((pergunta sobre a personagem))*

Thiago: *põe a mão em cima do cartão ilustrado 'dorme'*

M2: *DORME! MUITO BEM! ((concorda com a resposta do aluno))*

Com essa estratégia, M2 permitiu que Thiago tivesse o retorno avaliativo diante da sua resposta. Ela também utilizou essa estratégia com Diogo. Esse retorno positivo que foi fornecido pela mediadora pode fazer emergir ânimo e satisfação dos alunos em dar continuidade às atividades propostas.

As outras mediadoras também deram retorno aos seus alunos diante de um acerto realizado por eles, no decorrer das atividades do reconto das sentenças da história.

Motta et al. (2006) salientaram a relevância de o mediador utilizar estratégias capazes de envolver e motivar a participação das crianças nessas atividades narrativas. Nesse contexto, pode-se inserir a avaliação positiva nos acertos do aluno.

No trecho da sessão a seguir, M1 mostrou a Jessé que ele havia selecionado outro cartão e não aquele que deveria ser utilizado:

M1: *gosto de COMER caPIM... cadê o comer? ((já haviam fixado o cartão 'gosto'))*

Jessé: *olha para os cartões da sentença na mesa e aponta a figura do capim*

M1: *esse é o capim... cadê o menininho COMENDO?*

Ao ver que o aluno selecionou um cartão ilustrado fora da sequência da sentença, M1 prontamente indica a figura e fornece pista sobre o cartão que ele deveria selecionar. Assim, mostrou ao aluno que o cartão selecionado estava inadequado e que deveria encontrar o cartão correto. Nesse momento, M1 forneceu a forma correta

que o aluno deveria seguir no reconto da sequência.

No caso do Guilherme, quando não selecionou o cartão correto esperado por M3, ela lhe disse prontamente que estava errado. Observa-se a seguir:

M3: cadê o falou? Tá por aQUI *segura o livro* ((dá a pista verbal de que o cartão está na mesa))

Guilherme: *aponta com o dedo o cartão que está próximo a sua mão e sorri*

M3: Não é ESSE *balança a cabeça com indicativo de não e segura o livro*

Nesse momento, M3 não forneceu ao aluno a resposta correta, apenas lhe disse que aquele não era o cartão correto, que dava sequência à história.

Cazarotti e Camargo (2004) mostraram a importância do mediador em reafirmar aquilo que o aluno expressou ou tentou dizer durante a atividade, sabendo que a compreensão do tema abordado depende dessa contrapalavra do mediador. Dessa forma, os alunos tentaram organizar sua narrativa de acordo com os sentidos e o enredo da trama apresentados pelas mediadoras.

Soto, Hartmann e Wilkins (2006) salientaram que esse discurso apoiado na contrapalavra do mediador favorece a sequência da história. Nesse sentido, o mediador fornece informações relevantes, por meio de perguntas, e indicadores de não compreensão quando as informações não são adequadas ou insuficientes.

3.9 Estratégia de mediação: ler a sentença recontada ou a história recontada

Antes de prosseguir para a sentença seguinte, as mediadoras liam a sentença que acabara de ser recontada. Nota-se o exemplo de M2 com Diogo:

M2: VAMOS VER COMO FICOU! ((refere-se à frase recontada))

Diogo: ááôáá: *aponta cartão por cartão na frase e emite sons no início de cada palavra*

M2: Eles acharam insetos para COMER! *fala conforme o aluno aponta os cartões*

Diogo: olha para a M2 e sorri ((em concordância e satisfação))

Essa estratégia de mediação favoreceu o reconto, de acordo com a ordem cronológica dos acontecimentos da história e não permitiu que houvesse a perda de sentido e sequência dos fatos a serem narrados.

Ao final das sessões de reconto, apenas M1 leu o reconto completo da história realizada por Jessé. As demais mediadoras se atentaram apenas em realizar a leitura isolada de cada sentença montada no decorrer do reconto. Em todos os casos, foi possível notar na expressão facial e gestual dos alunos a satisfação em recontar e finalizar suas histórias.

Esse tipo de estratégia também permitiu o desenvolvimento linguístico dos alunos que precisaram se ater no que haviam recontado pra prosseguir com o que ainda estava por vir.

Na leitura da sentença recontada pelo aluno, as mediadoras realizaram a reformulação daquilo que os alunos quiseram dizer por meio dos cartões do PCS ou por meio de suas expressões ou verbalizações.

Von Tetzchner e Martinsen (2000) e Soro-Camats (2003) mostraram a importância que o mediador exerce ao formular aquilo que os alunos sem oralidade querem dizer.

Essa estratégia de leitura realizada após o reconto da sentença está de acordo com os estudos de Cazarotti e Camargo (2004), que defendem a ideia de que é por meio da fala do mediador que o aluno inicia suas experiências como narrador.

Conclusões

A maioria das estratégias identificadas foi incidente nas sessões de todas as mediadoras.

O uso dessas diversas estratégias acontecia em cadeia, uma vez que certa estratégia fazia emergir uma reação do aluno. Em seguida, a mediadora realizava outra estratégia, de acordo com essa última reação do aluno.

A utilização das estratégias de mediação não obedecia a uma ordem definida.

A estratégia de apresentar sobre a mesa do aluno os cartões do PCS correspondentes às palavras da sentença da história também foi utilizada por todas as mediadoras. Esse tipo de estratégia permitiu que os alunos tivessem à sua disposição os recursos que deveriam ser utilizados em determinada sequência a ser organizada por eles. No entanto, essa sequência dos cartões precisaria estar de acordo com o roteiro original da história recontada. Para isso, as mediadoras intercalavam outras

estratégias, como perguntas e palavras avaliativas, a fim de levar os alunos a entenderem, corrigirem e realizarem a história corretamente.

O uso de diferentes estratégias mostrou que as mediadoras estavam preocupadas em oportunizar o desenvolvimento narrativo dos alunos, principalmente por meio de pistas verbais.

Nem todos os desdobramentos das estratégias de mediação foram utilizados pelas mediadoras pelo fato de usarem apenas o que julgassem necessário para promover o aprendizado dos alunos.

A M2 e a M3 apresentaram maior habilidade em mediar o ensino dos alunos que atendiam, por serem mais experientes na área de comunicação suplementar e/ou alternativa. M1 mostrou ter dificuldades em mediar o reconto do Jessé, talvez por ter menor experiência do que as outras mediadoras.

Pôde-se constatar que as estratégias de mediação realizadas pelas mediadoras M2 e M3 proporcionaram o desenvolvimento intelectual e linguístico dos alunos, pois eles puderam participar de forma ativa na construção do reconto da história por meio dessas estratégias de mediação e pelo uso dos recursos disponíveis.

Nota:

¹ Estudo realizado dentro de um amplo Projeto de Pesquisa sobre Comunicação Alternativa, sob a coordenação e orientação da Dra. Débora Deliberato (PIBIC/CNPq, 2004-2005). Ver relatório de pesquisa de SILVA (2005).

Referências

- CAZAROTTI, M; CAMARGO, E. A. A. Análise da narrativa de um sujeito com Síndrome de Down em situação dialógica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.10, n. 2, p. 175-182, 2004.
- CUNHA, A. C. B.; ENUMO, S. R. F.; CANAL, C. P. P. Operacionalização de escala para análise de padrão de mediação materna: um estudo com díades mãe-criança com deficiência visual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.12, n. 3, p. 393-412, 2006.
- EATON, J. H.; COLLIS, G. M.; LEWIS, V. A. Evaluative explanations in children's narratives of a video sequence without dialogue. *Journal of Child Language*, v. 26, p. 699-720, 1999.
- JOHNSON, R. *Boardmaker: the P.C.S. libraries on disk*. Solana Beach, CA: Mayer Johnson, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.
- MOTTA, A. B.; ENUMO, S. R. F.; RODRIGUES, M. M. P.; LEITE, L. Contar histórias: uma proposta de avaliação assistida da narrativa infantil. *Interação em Psicologia*, Espírito Santo, v. 10, n. 1, p. 157-167, 2006.
- NUNES, L. R. O. P. et al. Narrativas sobre fotos e vídeos e narrativas livres através de sistema gráfico 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: Dunya, 2003. p. 143-169.
- PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- PERRONI, M. C. *O desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- SAMESHIMA, F. S. *Habilidades expressivas de um grupo de alunos não-falantes durante atividades de jogos*. 2006. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.
- SILVA, A. N. *Uso de recursos e estratégias de comunicação suplementar e/ou alternativa no processo de construção de histórias de alunos com severos distúrbios de comunicação oral e escrita*. 2005. 53f. Relatório de Pesquisa (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.
- SILVA, A. P. *Análise das falas dos professores de educação especial a respeito da atuação e da formação*. 2005.179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.
- SORO-CAMATS, E. Uso de ajudas técnicas para a comunicação, o jogo, a mobilidade e o controle do meio: uma abordagem habilitadora. In: ALMIRALL, C. B.; SORO-CAMATS, E.; BULTÓ, C. R. (Org.). *Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita: princípios teóricos e aplicações*. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2003. p. 23-41.

SOTO, G; HARTMANN, E. Analysis of narratives produced by four children who use augmentative and alternative communication. *Journal of Communication Disorders*, v. 39, p. 456-480, 2006.

SOTO, G.; HARTMANN, E.; WILKINS, D. P. Exploring the elements of narrative that emerge in the interactions between an 8-year-old child who uses an AAC device and her teacher. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 22, n. 4, p. 231-241, 2006.

SOTO, G.; YU, B.; KELSO, J. Effectiveness of multifaceted narrative intervention on the stories told by a 12-year-old girl who uses AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 24, n. 1, p. 76-87, 2008.

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

_____. *Introduction to augmentative and alternative communication*, 2. ed. London, UK: Whurr, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *El problema del entorno*. The problem of the environment in the Vygotsky. Reader, 1994. (Tradução - Universidade de Havana - Cuba).

_____. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1995. Tomo III.

Recebido em agosto de 2009.

Aprovado para publicação em setembro de 2009.