

## Protocolo Para Análise de Comportamentos de Engajamento em Atividades do PRONARRAR

Emely Kelly Silva Santos Oliveira  
Jáima Pinheiro de Oliveira

**Como citar:** OLIVEIRA, E. K. S. S.; OLIVEIRA, J. P. Protocolo Para Análise de Comportamentos de Engajamento em Atividades do PRONARRAR *in:* OLIVEIRA, J. P.; ROCHA, A. N. D. C.; MARTINS.; A. P. L. **A linguagem e o brincar e condições neurodiversas.** Marília: Oficina Universitária, 2022 p.105-120. DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-326-7.p105-120>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

## Capítulo 5

# Protocolo Para Análise de Comportamentos de Engajamento em Atividades do PRONARRAR

*Emely Kelly Silva Santos Oliveira*

*Jáima Pinheiro de Oliveira*

### Introdução

Apresentar uma proposta de instrumento que auxilie na avaliação do engajamento de crianças, durante o uso do PRONARRAR (OLIVEIRA, 2019) é o objetivo principal deste capítulo. O instrumento que será proposto aqui foi construído durante a pesquisa de Oliveira (2021), na qual essa autora usou o PRONARRAR como instrumento principal de sua coleta e análise de dados, com a participação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) de diferentes níveis de suporte.

Para contextualizar, descreveremos de maneira sintética o que é o PRONARRAR. Quem tiver interesse em conhecer melhor esse instrumento, poderá também entrar em contato com as autoras do capítulo, por meio dos endereços de e-mail disponibilizados ao final dessa coletânea.

O PRONARRAR é um programa de histórias estruturadas, por meio de imagens, que tem por finalidade promover o desenvolvimento ou o aperfeiçoamento da produção de narrativas de crianças, com e sem dificuldades nessa habilidade. Ele possui como procedimento principal a

solicitação de uma sequência de quatro gravuras temáticas disponibilizadas, de maneira aleatória, para a criança. Posteriormente, solicita-se a ela a descrição dessa história, a partir de cada um de seus elementos (cenário, tema, enredo e resolução) representados, em cada uma dessas gravuras. Seguindo orientações específicas para essas descrições, em seguida, a história é finalizada com instruções específicas para mudanças, bem como, complementações. Essa produção pode ser feita de maneira oral, escrita e/ou simbólica<sup>4</sup>, conforme pode ser visualizado em outros estudos já conduzidos com adaptações e que serão citados, a seguir.

Esse programa tem sido testado em diferentes populações e tem demonstrado eficácia no aperfeiçoamento da estrutura de narrativas orais e escritas e o apoio de imagens com características específicas tem sido apontado como um importante diferencial (MATA et al, 2015; OLIVEIRA, 2014; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA et al, 2020; OLIVEIRA, 2021; SORIANO, 2017).

Oliveira e Oliveira (2017), por exemplo, testaram as possibilidades de uso do programa PRONARRAR em crianças com TEA, considerando os prejuízos significativos em relação à comunicação e ao desenvolvimento da linguagem presentes em crianças que possuem esse diagnóstico. De maneira preliminar, as autoras buscaram descrever o desempenho de uma criança com TEA em produções escritas no contexto de aplicação do PRONARRAR e os resultados mostraram que as estratégias do programa favoreceram a produção textual das histórias escritas pelo participante e indicou um foco de análise para aspectos linguísticos contextuais,

---

<sup>4</sup> Temos utilizado esse termo para designar as produções com o uso de símbolos, tais como os padronizados e utilizados em sistemas de comunicação alternativa, por exemplo, no PCS (*Picture Communication Symbols*).

diferentemente dos resultados obtidos em estudos anteriores realizados com outras populações.

Enfim, há também outros estudos conduzidos com o PRONARRAR e alguns em andamento, a exemplo da proposta de Lopes e Oliveira (2021) que pretendem fornecer outros tipos de adaptações para uma sessão que possa contemplar os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem.

Nesse contexto, a ideia principal do instrumento proposto aqui neste capítulo, é a de fornecer um protocolo para observação dos comportamentos emitidos pelos participantes, durante o uso do PRONARRAR, para analisá-los do ponto de vista de indicadores de interesse pelo material e engajamento nessa atividade.

Por se tratar de um termo complexo e controverso, que enfatiza os vários padrões dos alunos na motivação, cognição e comportamento, adotaremos como definição de engajamento, o envolvimento da criança no que está fazendo: sua atenção, resposta e conversas relacionadas à tarefa (RAMOS et al, 2018). Especialmente quanto a alternativas de intervenção no contexto escolar a literatura internacional destaca evidências de efetividade de uma modalidade de intervenção, conhecida como Intervenção Mediada por Pares (IMP).

Os estudos sobre esta modalidade ainda são iniciantes na literatura nacional e são mais comuns nas abordagens de engajamento das crianças em atividades escolares (SCHMIDT, 2017). Dentre eles podemos destacar a pesquisa de Lehnhart (2018) a respeito da IMP e mediação independente dos pares sobre o engajamento na tarefa de crianças com TEA. Uma das vantagens da IMP é sua utilização com aqueles que possuem pouca ou nenhuma habilidade verbal e as trocas resultantes da intervenção são

refletidas no aumento do tempo de engajamento na interação, conseqüentemente diminuindo os períodos de isolamento do aluno com TEA na escola. As pesquisas também evidenciam a efetividade da IMP para as habilidades sociais de alunos do público-alvo da Educação Especial, mais recentemente, para a aprendizagem acadêmica de crianças com TEA (RAMOS et al., 2018).

Esse capítulo possui duas partes principais: inicialmente daremos destaque para a busca de fontes bibliográficas que foram realizadas para dar base à construção do protocolo e, em seguida, apresentaremos o produto final desse instrumento.

### **Desenvolvimento do instrumento**

#### *a) Busca de fontes bibliográficas que pudessem embasar a construção do protocolo*

Para desenvolver o instrumento, inicialmente foi efetuada uma busca bibliográfica específica com o objetivo de selecionar estudos que priorizavam analisar comportamentos indicativos de predisposições lúdicas para a aprendizagem, interações com pares e adultos, com foco para brincadeiras ou jogos específicos.

Essa busca foi efetuada em periódicos das áreas de Educação Infantil, Infância, Linguagem infantil e Desenvolvimento Infantil, com destaque para as seguintes revistas: *Childhood, Infant and Child Development, Educational and Developmental Psychologist, Early Childhood Education Journal, Childhood Research Quarterly e Play and Culture, International Journal of Language & Communication Disorders, Journal of Child Language, Child Language Teaching and Therapy, Journal of*

*Educational Psychology, Early Education and Development, Early Child Development and Care, Child Development, Child Development Perspectives, Journal of Research in Childhood Education, Journal of Educational Psychology, Journal of Early Intervention.* O principal critério de seleção dessas revistas foi o uso do filtro de áreas da Base Scopus.

Considerando os temas e as áreas relacionadas a esse foco, foram encontrados inicialmente 342 periódicos e a partir de uma leitura flutuante pelos seus títulos e do uso da ferramenta de busca do próprio periódico, chegou-se em dois estudos principais, a saber: o estudo de Fantuzzo et al (1998) e o estudo de Barnett (1991). Esses autores possuem publicações sobre o desenvolvimento infantil, a ludicidade e as interações no processo de aprendizagem. As principais pesquisas deles indicaram que competências de ludicidade interativa favorece o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças nas séries iniciais.

Destacaremos, a seguir, o estudo de Fantuzzo et al (1998) cujo objetivo foi avaliar o construto e validade de uma versão modificada da *Penn Interactive Peer Play Scale* (PIPPS), um instrumento de avaliação de comportamentos lúdicos interativos de crianças em idade pré-escolar. Nesse estudo, foi efetuada uma coleta com a participação de 523 crianças afro-americanas do *Head Start*, que é um Programa do Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos que oferece educação e serviços abrangentes nas áreas de saúde e nutrição, de crianças de baixa renda e suas famílias.

Os pesquisadores identificaram comportamentos que distinguiam, de maneira confiável, interações bem-sucedidas de atividades de pares, de interações mal-sucedidas de atividades de pares em 36 itens de uma escala *Likert* e incluíram descrições de comportamentos positivos e negativos. Um sistema de codificação observacional interativo entre pares com base

no desenvolvimento da literatura de pesquisa de engajamento em brincadeiras pré-escolares foi adaptado, testado com categorias básicas de interação social pré-escolar e modificado para descrever as características concretas do jogo diádico.

As categorias resultantes e suas respectivas definições foram as seguintes: a) Comportamento desocupado sem engajamento na atividade; b) Negativo (criança bate, aperta ou tenta ferir fisicamente outros; agarra um objeto de outra criança, provoca, grita ou ameaça outra criança). c) Solitário (a criança brinca de forma independente, sem olhar ou conversar com outra criança; d) Atenção Social (a criança brinca de forma independente, mas mostra a consciência do que outra criança está fazendo, ou seja, olha para outra criança ou não fala com a outra criança; e) Associativo (a criança fala, sorri e / ou troca brincuedos com outra criança, mas não ajusta o próprio comportamento ao que o outro está fazendo; f) Colaborativo (a criança colabora com outra criança em atividade lúdica de maneira mútua e complementar; pode assumir um papel recíproco que é distintamente diferente do da outra criança e ajustar seu comportamento de acordo com as ações da outra criança).

As conclusões deste estudo revelaram relações significativas entre medidas de como os comportamentos das crianças interferem nas atividades lúdicas e interações com os seus pares. Crianças que demonstraram comportamentos interativos de engajamento e envolvimento na atividade, como conduzir as atividades lúdicas e ajudar outras crianças, receberam altas classificações de professores por habilidades sociais mais gerais (FANTUZZO *et al.*, 1998).

Já o estudo de Barnett (1991) buscou discutir as propriedades psicométricas da escala de brincadeira infantil *Children's Playfulness Scale* (CPS) que fornece uma forma conceitual e metodológica promissora de

ver a brincadeira, uma vez que a mensuração dela é vista como a predisposição da criança para se envolver em atividades e interações lúdicas. Os dados visaram detalhar as propriedades psicométricas do CPS com a identificação de cinco componentes subjacentes do construto lúdico que foram especificados e validados: a) espontaneidade física; b) espontaneidade social; c) espontaneidade cognitiva; d) alegria manifesta; e) senso de humor. Os procedimentos de análise confirmaram a existência do fator lúdico geral e destas cinco dimensões.

De forma específica, a validade do construto foi analisada por meio de (a) várias amostras independentes que foram usadas para testar ainda mais a estabilidade da estrutura do fator e a generalização do instrumento lúdico e (b) uma comparação dos achados do CPS com os de outras escalas de avaliação de atividades lúdicas interativas. A primeira questão abordada dizia respeito à generalização do CPS em várias amostras independentes.

Os resultados deste estudo mostraram que a Escala é um instrumento altamente confiável, avaliado entre diferentes avaliadores ao longo de um período de 3 meses. O instrumento geral e as cinco dimensões da ludicidade apresentaram alta consistência interna entre os itens, também independentemente do tipo de avaliador, formato ou intervalo de tempo. Os procedimentos de análise fatorial confirmaram repetidamente a existência do fator lúdico geral e de suas cinco dimensões componentes e reproduzem a mesma estrutura e padrão fatorial em amostras e avaliadores independentes, bem como em dois tipos de formato de respostas. Este instrumento (CPS) demonstrou ser uma medida viável das predisposições lúdicas de crianças.

A partir desses indicadores desses dois estudos, nós propusemos, inicialmente um instrumento cujo objetivo principal foi sistematizar comportamentos emitidos diante do material apresentado às crianças, em



nossa pesquisa que, a partir da análise das gravações obtidas, foram classificados nos seguintes aspectos: 1) Engajamento na Atividade e Atenção Sustentada e 2) Outras variáveis relacionadas ao material e que podem também indicar comportamentos de interesse e atenção na atividade, conforme apresentado, a seguir. Após esse desenvolvimento, foi sugerida uma pontuação para análise, obtendo-se dados relacionados a possíveis indicadores de interesse pelo material utilizado. Não daremos destaque a essa pontuação, por se tratar de uma proposta preliminar em fase de sondagem. No estudo de Oliveira (2021) a autora destacou como pontuação ideal 34 pontos, levando-se em consideração a emissão de comportamentos indicadores de engajamento e participação ativa durante o uso do PRONARRAR.

Reitera-se que este instrumento está mais relacionado à aplicação do programa PRONARRAR do que ao diagnóstico (TEA) dos participantes da pesquisa de Oliveira (2021), não se tratando de adaptação de nenhum destes estudos descritos. Os estudos foram utilizados para que fosse possível pensar, inicialmente, em grandes categorias relacionadas a um momento específico de interação com as crianças em uma atividade proposta, no nosso caso o PRONARRAR. Por isso, ressaltamos que o desenvolvimento desse instrumento objetivou, principalmente, identificar e analisar os comportamentos da criança durante o uso do material, não sendo, portanto, exclusivo para uso com crianças com TEA.

b) O instrumento desenvolvido

**CEAP - COMPORTAMENTOS DE ENGAJAMENTO EM ATIVIDADES DO PRONARRAR**

<b>1. Engajamento nas Atividades e Atenção Sustentada</b>		
<b>1.1 Atenção e observação no início da apresentação do material</b> (antes da criança começar a contar a história)	<p>a) A criança direciona o olhar para as figuras quando o interlocutor as apresenta? ( ) sim ( ) não</p> <p>b) No momento dessa apresentação inicial a criança toca em alguma imagem? ( ) sim ( ) não</p> <p>c) A criança demonstra emitir esses comportamentos (olhar e tocar) de maneira voluntária e como resposta imediata à orientação do interlocutor? ( ) sim ( ) não</p> <p>d) A criança emite outro comportamento, além de tocar e olhar o material como, direcionar o olhar para o interlocutor e apontar elementos da imagem. ( ) sim ( ) não</p>	<b>Escala de pontuação</b>  a. Não (0 ponto) b. Sim (1 ponto)
<b>1.2 Respostas às instruções do interlocutor em cada fase da história</b>	<p>a) A criança segue as instruções do interlocutor para observar a imagem e narrar o que está observando no início da história? ( ) sim ( ) não</p> <p>b) A criança segue as instruções do interlocutor para observar a imagem e narrar o que está observando no desenvolvimento da história? ( ) sim ( ) não</p> <p>c) A criança segue as instruções do interlocutor para observar a imagem e narrar o que está sendo observado ao finalizar a história? ( ) sim ( ) não</p>	a. Não (0 ponto) b. Sim (1 ponto)
<b>1.3 Manutenção da atenção no material durante a história</b>	<p>a) A criança mantém seu foco (olhar ou toque) direcionado para o material no início da história? ( ) sim ( ) não</p> <p>b) A criança mantém seu foco (olhar ou toque) direcionado para o material durante o desenvolvimento da história? ( ) sim ( ) não</p> <p>c) A criança mantém seu foco (olhar ou toque) direcionado para o material ao final da história? ( ) sim ( ) não</p>	a. Não (0 ponto) b. Sim (1 ponto)

<p>Se no Item 1.3 (Manutenção da atenção no material durante a história) houver pelo menos uma resposta negativa, marque a opção de apoio que o interlocutor usou para intervir e requerer essa atenção da criança de volta à atividade e o número aproximado de vezes que isso foi necessário, dentre as apresentadas a seguir (1.4 e 1.5).</p>		
<p>Marque, dentre as opções a seguir, a que melhor descrever o tipo de apoio fornecido pelo interlocutor para tentar manter a atenção da criança na tarefa.</p>		<p>Escala de pontuação</p>
<p><b>1.4 Tipo de apoio fornecido pelo interlocutor para a manutenção da atenção da criança na atividade</b></p>	<p>( ) a) A criança volta sua atenção ou seu olhar para as imagens quando o interlocutor faz uso de apoio verbal (questionamentos, comentários e dicas verbais como: “o que aconteceu aqui?”; “e depois?”).</p> <p>( ) b) A criança volta sua atenção ou seu olhar para as imagens quando o interlocutor faz uso de apoio verbal e apoio gestual, tais como: apontamentos e indicações diretas nas figuras e nos elementos destas.</p> <p>( ) c) A criança volta a atenção ou o olhar para as figuras quando o interlocutor faz uso de apoios verbais, gestuais e físicos (pegar a mão da criança e direcionar para uma imagem, por exemplo).</p>	<p>a. 3 pontos b. 2 pontos c. 1 ponto</p>
<p><b>1.5 Número de vezes em que foi necessário o apoio físico para a manutenção da atenção na tarefa</b></p>	<p>Caso tenha recebido a intervenção sinalizada anteriormente (<b>ajuda física</b>) marque, dentre as opções a seguir, o número de vezes que o apoio foi fornecido pelo interlocutor para a manutenção da atenção da criança na tarefa.</p> <p>( ) a) não precisou de ajuda física</p> <p>( ) b) de 1 a 3 vezes</p> <p>( ) c) mais de 3 vezes</p>	<p>a. 3 pontos b. 2 pontos c. 1 ponto</p>
<p><b>2. Outras variáveis relacionadas ao material e que podem também indicar comportamentos de interesse e atenção na atividade</b></p>		
<p><b>2.1 Sequência das imagens</b></p>	<p>( ) a) Após a instrução inicial dada pelo interlocutor, a criança <b>emite verbalizações</b> com o <b>olhar direcionado para as imagens</b> e as <b>manipula</b> de um modo que indica uma intenção de obter uma sequência para a história.</p> <p>( ) b) Após a instrução inicial dada pelo interlocutor, a criança <b>emite verbalizações</b> com o <b>olhar direcionado para as imagens</b> de um modo que indica uma intenção de obter uma sequência para a história.</p> <p>( ) c) Após a instrução inicial dada pelo interlocutor, a criança apenas <b>manipula as imagens</b> de um modo que indica uma intenção de obter uma sequência para a história.</p>	<p>a. 3 pontos b. 2 pontos c. 1 ponto</p>

<p><b>2.2 Respostas, comportamentos e emissões correspondentes às figuras observadas</b></p>	<p>( ) a) A criança emite <b>frases</b> que são correspondentes à imagem observada.</p> <p>( ) b) A criança emite <b>palavras</b> que são correspondentes à imagem observada.</p> <p>( ) c) A criança emite <b>outras respostas</b>, tais como vocalizações, ecolalias imediatas e tentativas de completar a fala do interlocutor que são correspondentes à imagem observada.</p>	<p>a. 3 pontos</p> <p>b. 2 pontos</p> <p>c. 1 ponto</p>
<p><b>2.3 Respostas e emissões implícitas correspondentes às figuras observadas</b></p>	<p>( ) a) A criança faz <b>inferências</b> (deduz com base nas informações das imagens) sobre <b>sentimentos, objetivos e ações dos personagens</b>.</p> <p>( ) b) A criança apenas descreve algumas <b>ações dos personagens</b> ou de possíveis <b>objetivos dos personagens</b>.</p> <p>( ) a) A criança não faz <b>inferências</b> (deduz com base nas informações das imagens) sobre <b>sentimentos, objetivos</b> ou <b>ações dos personagens</b>.</p>	<p>a. 3 pontos</p> <p>b. 2 pontos</p> <p>c. 1 ponto</p>
<p><b>2.4 Respostas relacionadas a uma possibilidade de estratégia de compreensão da história</b></p>	<p><b>2.4.1 Sem apoio do interlocutor</b></p> <p>( ) a) A criança realiza o reconto da história com frases e palavras a partir da sequência ordenada das imagens, direcionando seu olhar e/ou apontando para cada parte da história à medida que vai recontando essa história.</p> <p>( ) b) A criança realiza o reconto da história com palavras e frases manipulando as imagens de forma aleatória.</p> <p>( ) c) A criança realiza o reconto da história com palavras isoladas sem direcionar seu olhar para as imagens.</p> <p><b>2.4.2. Com apoio do interlocutor</b></p> <p>( ) a) A criança realiza o reconto da história com o uso de palavras isoladas que se configuram como respostas ou repetições de algumas das palavras do interlocutor no momento em que ele faz uso de apoio verbal (questionamentos, comentários e dicas verbais como: “<i>o que aconteceu aqui?</i>”).</p> <p>( ) b) A criança realiza o reconto da história com o uso de palavras isoladas que se configuram como respostas ou repetições de algumas das palavras do interlocutor no momento em que ele faz uso de apoio verbal e apoio gestual tais como: apontamentos e indicações diretas nas figuras.</p> <p>( ) c) A criança realiza o reconto da história com o uso de palavras isoladas que se configuram como respostas ou repetições de algumas das palavras do interlocutor no momento em que ele faz uso de apoio verbal, gestual e apoio físico (pegar a mão da criança e direcionar para a figura, por exemplo).</p>	<p>a. 6 pontos</p> <p>b. 5 pontos</p> <p>c. 4 pontos</p> <p>a. 3 pontos</p> <p>b. 2 pontos</p> <p>c. 1 ponto</p>

Fonte: adaptado de Oliveira (2021).

## **Considerações Finais**

Tivemos como objetivo, neste capítulo, apresentar uma proposta de instrumento que auxilie na avaliação do engajamento de crianças, durante o uso do PRONARRAR (OLIVEIRA, 2019). O instrumento proposto foi desenvolvido durante a pesquisa de Oliveira (2021) e mostrou-se adequado para essa avaliação.

Destacamos que a proposta do instrumento *CEAP - Comportamentos de Engajamento em Atividades do PRONARRAR*, ao contemplar aspectos de interesse e engajamento com esse material, permite que sejam efetuadas inferências sobre suportes fornecidos durante essa atividade, assim como, a necessidade de modificações em comportamentos de mediação. O destaque para essa proposta tem a ver com os estudos que pretendem incentivar o conhecimento e o uso do PRONARRAR.

Portanto, este texto faz parte de uma longa trajetória que pretende incentivar o trabalho investigativo em relação à comunicação de crianças que possuem diferenças ao longo do seu processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, com destaque para a produção de narrativas. Desejamos que futuras pesquisas sejam realizadas com a temática e, principalmente, com o uso do instrumento destacado. E que os profissionais das mais diversas áreas tenham curiosidade em relação a esse tema e ao uso do instrumento proposto, também nas suas práticas cotidianas.

## **Agradecimentos**

As autoras agradecem à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela Bolsa de Mestrado concedida durante o desenvolvimento da pesquisa (2019 e 2020) da primeira autora.

## Referências

BARNETT, Lynn. The playful child: measurement of disposition to play. *Play & Culture*, v. 4, p. 51-74, 1991.

FANTUZZO, John.; COOLAHAN, Kathleen.; Mendez, Julia.; McDERMOTT, Paul.; SUTTON-SMITH, Brian. Contextually – relevant validation of peer play constructs with African American Head Start children: Penn Interactive Peer Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 13, n. 3, p. 411-431,1998. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80048-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80048-9).

LEHNHART, Gabriela Brutti. *Transtorno do Espectro Autista e intervenção mediada por pares: mediação independente dos pares sobre o engajamento na tarefa*. 2018. Monografia (Licenciatura em Educação Especial) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

LOPES, Valéria Rosa.; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Efeitos de um programa de histórias acessíveis na produção de narrativas de alunos com e sem deficiência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em:  
<https://www.inscricoes.fmb.unesp.br/publicacao.asp?codTrabalho=MzU0MjQ=> Acesso em: 20 out. 2021.

MATA, Simara Pereira da; SORIANO, Karen Regiane; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Efeitos do PRONARRAR como apoio na produção de narrativas escritas de alunos surdos: estudo preliminar. In: I ENCONTRO DO CENTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS E LIBRAS - CESLIBRAS E V ENCONTRO - SERVIÇO DE APOIO PEDAGÓGICO: contribuições para a educação inclusiva – SAPE. São Paulo, 2015. *Anais...2015*. p.1-6.

MENDES, Camila Camilo; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Indicadores de perfil de uma criança com paralisia cerebral para introdução de Comunicação Suplementar e Alternativa. In: V Seminário do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais, 2019, Marília. Anais do V Seminário do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais, 2019. v. 1. p. 65-74.

OLIVEIRA, Emely Kelly. S. S. Engajamento de Crianças com Transtorno do Espectro Autista em Atividades de um Programa Metatextual de Produção de Histórias. [Dissertação de Mestrado]. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2021.

OLIVEIRA, J. P. *Novo PRONARRAR*. Suporte estruturado para a emergência e o Desenvolvimento de Histórias Infantis. Curitiba: ed. CRV, 2019.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro. Gênero textual narrativo e produções escritas de escolares: contribuições para a apropriação da linguagem. *Entremeios*, v. 9, p. 1-11, 2014.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de.; OLIVEIRA, Emely Kelly Santos Silva. Construção de histórias no contexto de uso de recursos de comunicação suplementar e alternativa e estratégias metatextuais com autistas. In: VI Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa ISAAC Brasil. *Anais...* Natal: ISAAC Brasil, 2017.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de.; VIANA, Fernanda Leopoldina; ZABOROSKI, Ana Paula. Mudanças na produção de histórias escritas de escolares em fase de alfabetização a partir de apoio metatextual. *Revista Distúrbios da Comunicação*, v. 32, n. 3, p. 434-444, 2020. <https://doi.org/10.23925/2176-2724.2020v32i3p434-444>.

OLIVEIRA, Emely Kelly Santos Silva.; FREITAS, Flaviane Peloso Molina de; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. O uso do PRONARRAR e adaptação com a Comunicação Suplementar e Alternativa em sujeitos com Transtorno do Espectro do Autismo. In: XIV Jornada de Educação Especial e II Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP. Marília, 2018. Anais da 14a Jornada de Educação Especial, 2018. P.1040.

RAMOS, F. S.; *et al.* Intervenção mediada por pares: Implicações para a pesquisa e as práticas pedagógicas de professores com alunos com autismo. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 23, p. 1-24, 2018. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3367>.

SORIANO, Karen Regiane. *Efeitos de histórias adaptadas na produção de narrativas orais de uma criança com baixa visão em idade pré-escolar*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Disponível em: [http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/soriano\\_kr\\_me.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/soriano_kr_me.pdf). Acesso em: 10 out 2021.