


Análise das reflexões de uma avó sobre a comunicação de seu neto e as implicações no tempo-espaço *cronotopo*

Analysis of a grandmother's reflections on her grandson's communication and the implications in time-space *chronotope*

Análisis de las reflexiones de una abuela sobre la comunicación de su nieto y sus implicaciones para el *cronotopo* espacio-temporal

Flavia Daniela dos Santos Moreira 
Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.
flaviamoreira@ibc.gov.br

Recebido em 20 de março de 2026
Aprovado em 27 de maio de 2026
Publicado em 29 de maio de 2026

RESUMO

Os conhecimentos e percepções de familiares de crianças com paralisia cerebral, deficiência visual e necessidades complexas de comunicação merecem destaque. Diante disso, iniciou-se a seguinte investigação: como caracterizar as reflexões de uma avó sobre os processos comunicativos de seu neto, durante os atendimentos individualizados de comunicação aumentativa e alternativa e de que forma essas reflexões poderiam ser inseridas em um tempo-espaço *cronotopo*? Diante dessa questão de pesquisa, traçou-se como objetivo geral analisar o discurso de uma avó, enfatizando como ela dava sentido às suas reflexões, tendo como foco de análise a tríade comunicativa entre professora-neto-avó. O método foi um relato de experiência iniciado em julho e finalizado em agosto de 2024. A participante foi uma avó e os dados foram coletados via *WhatsApp* por meio da *autoscopia*. Os resultados alcançados evidenciaram que a técnica da *autoscopia*, instigou as reflexões da avó, fazendo-a pensar retrospectivamente sobre suas interações comunicativas com seu neto. As considerações finais evidenciaram que o tempo-espaço *cronotopo* presente nas reflexões dessa avó, estava intensamente impregnado de forte teor emocional, caracterizando por seus enunciados temáticos. Concluiu-se que é essencial expandir esse estudo para que outros familiares também possam refletir sobre os processos comunicativos de crianças com diagnosticadas com paralisia cerebral e deficiência visual.

Palavras-chave: Paralisia Cerebral; Deficiência Visual; Necessidades Complexas de Comunicação.

ABSTRACT

The knowledge and perceptions of family members of children with cerebral palsy, visual impairment and complex communication needs deserve attention. Therefore, the following investigation was initiated: how to characterize a grandmother's reflections on her grandson's communicative processes during individualized augmentative and alternative communication sessions, and how could these reflections be placed within a *chronotopic* time-space? Based on this research question, the general objective was to analyze the grandmother's discourse, emphasizing how she made sense of her reflections, focusing on the communicative triad between teacher-grandson-grandmother. The method was an experience report initiated in July and concluded in August 2024. The participant was a grandmother, and the data were collected via *WhatsApp* through *autoscopy*. The results showed that the *autoscopy* technique stimulated the grandmother's reflections, making her think retrospectively about her communicative interactions with her grandson. The final considerations revealed that the *chronotopic* time-space present in this grandmother's reflections was intensely imbued with strong emotional content, characterized by its thematic statements. It was concluded that it is essential to expand this study so that other family members can also reflect on the communicative processes of children with cerebral palsy and visual impairment.

Keywords: Cerebral Palsy; Visual Impairment; Complex Communication Needs.

RESUMEN

El conocimiento y las percepciones de los familiares de niños con parálisis cerebral, discapacidad visual y necesidades de comunicación complejas merecen atención. Por lo tanto, se inició la siguiente investigación: ¿cómo caracterizar las reflexiones de una abuela sobre los procesos comunicativos de su nieto durante sesiones individualizadas de comunicación aumentativa y alternativa, y cómo podrían ubicarse estas reflexiones dentro de un espacio-tiempo cronotópico? Con base en esta pregunta de investigación, el objetivo general fue analizar el discurso de la abuela, enfatizando cómo dio sentido a sus reflexiones, centrándose en la tríada comunicativa entre maestra-nieto-abuela. El método fue un informe de experiencia iniciado en julio y concluido en agosto de 2024. La participante fue una abuela, y los datos se recopilaban a través de *WhatsApp* mediante *autoscopia*. Los resultados mostraron que la técnica de *autoscopia* estimuló las reflexiones de la abuela, haciéndola pensar retrospectivamente sobre sus interacciones comunicativas con su nieto. Las consideraciones finales revelaron que el espacio-tiempo cronotópico presente en las reflexiones de esta abuela estaba intensamente impregnado de un fuerte contenido emocional, caracterizado por sus enunciados temáticos. Se concluyó que es fundamental ampliar este estudio para que otros miembros de la familia también puedan reflexionar sobre los procesos comunicativos de los niños con parálisis cerebral y discapacidad visual.

Palabras clave: Parálisis Cerebral; Discapacidad Visual; Necesidades de Comunicación Complejas.

Introdução

A linguagem humana se destaca entre todas as outras formas de comunicação animal, envolvendo tudo o que é significado, sem se restringir a uma única forma de comunicação. Seu potencial permite aos falantes expressarem seus pensamentos por meio de frases regidas por normas sociais. Seu caráter referencial lhes permite a troca de informações específicas entre si a respeito de pessoas, eventos ou localizações que não estão presentes no contexto atual (Pagel, 2017).

Nesse cenário, a fala revela-se como uma das possíveis formas de comunicação. Afinal, a língua de sinais, a escrita em tinta e em braille, os gestos, as vocalizações, as expressões faciais e os movimentos corporais, mostram-se como alternativas à linguagem oral (Beukelman; Lighth, 2013). A função multimodal da comunicação ocorre tanto no âmbito social, como em situações particulares, mostrando as diferentes singularidades que constituem o repertório comunicativo das pessoas (Lonck, 2022).

O fato é que, todos nós nos comunicamos! Trata-se de uma necessidade básica da vida humana, permitindo a troca de informações com significados. O primeiro passo para a ocorrência da comunicação é a expressão de uma mensagem, sendo essencial que o interlocutor compreenda o que foi dito (Moreira; Walter, 2024; Moreira, 2025b).

É importante mencionar que a comunicação ocorre em diferentes contextos sociais, envolvendo respeito, partilha, compreensão mútua e um conjunto de competências cognitivas, motoras e sociais relacionadas a todas as áreas do desenvolvimento (Franco; Reis; Gil, 2003). Como se vê, esse processo envolve interação, compreensão e, antes de tudo, conexão! Não sendo possível interagir sem antes se conectar com o outro.

Para muitos de nós, a comunicação ocorre de forma tão fácil e eficaz que dificilmente paramos para pensar em todos os aspectos que a constituem. No entanto, a compreensão e a produção da linguagem são extremamente complexas sendo coordenadas por uma infinidade de aspectos referentes a produção, a percepção e ao processamento das informações (Love; Brumm, 2012; Moreira; Walter, 2024; Moreira, 2025b).

A aprendizagem da linguagem é complexa, sendo crucial para o desenvolvimento infantil. Muitas crianças conseguem apreender a linguagem sob as contingências naturais, no entanto algumas intercorrências afetam esse processo, as quais podem advir de fatores etiológicos – cujos impactos acarretam danos neurológicos, físicos, emocionais e

cognitivos – bem como de fatores externos, como ambiente social e o apoio dos adultos (Love; Brumm, 2012; Anam; Firmansyah, 2024). Nesse grupo encontram-se as crianças com paralisia cerebral e com necessidades complexas de comunicação.

A paralisia cerebral (PC) é uma condição profusamente heterogênea ocasionada por múltiplas causas e tipos clínicos, bem como a associação de transtornos do neurodesenvolvimento, como deficiência intelectual, transtorno do espectro autista (TEA), epilepsia e necessidades complexas de comunicação, além de patologias do desenvolvimento do movimento, resultando a hipotonia (tônus muscular enfraquecido) ou a hipertonia (tônus muscular enrijecido e rígido) (MacLennan; Tompson; Gecz, 2015).

Esse conjunto de distúrbios não progressivos, afetam o cérebro fetal ou infantil em desenvolvimento, sendo comumente acompanhados também pela deficiência auditiva ou pela deficiência visual (Meuwissen; Janssens, 2025).

Na área da deficiência visual, distinguem-se três tipos de estudantes: a) aqueles que são cegos, apresentando redução da acuidade visual desde a perda total da visão até a acuidade visual 20/400 pés; b) aqueles com baixa visão, apresentam acuidade visual que varia 20/400 até 20/70 pés no melhor olho após correção máxima; c) e aqueles com visão monocular, os quais enxergam apenas com um dos olhos (Sá; Campos; Silva, 2007).

No livro intitulado *Language and Experience: evidence from the Blind Child*, Landau e Gleitman (1985), destacam que a aprendizagem de uma língua consiste em perceber e conhecer as relações entre os sons e seus significados. Segundo elas, as crianças cegas podem aprender as palavras praticamente no mesmo período que as crianças videntes.

Embora as crianças cegas enfrentem desafios para agarrar, alcançar e apontar, a deficiência visual – por si só – não impede o desenvolvimento da linguagem, mas é essencial oferecer experiências extralinguísticas. Por exemplo, quando os pais nomeiam um objeto que a criança está segurando, esse referente provavelmente se tornará perceptualmente significativo e será incorporado ao seu repertório comunicativo (Campbell; Casillas; Bergelson, 2024).

Mas quando a deficiência visual ocorre em função de lesões em áreas do cérebro responsáveis pelo processamento visual, tem-se a deficiência visual cortical (DVC). Ou seja, os *déficits* visuais são resultantes de danos nas vias visuais do cérebro e não do olho (Lehman; Yin; Chang, 2024). Infelizmente aqui no Brasil o diagnóstico da DVC ainda

não é comum, pois requer exames clínicos e avaliações multidisciplinares, por isso muitas crianças recebem o diagnóstico de baixa visão.

Considerando a natureza heterogênea da paralisia cerebral e da deficiência visual cortical, as necessidades complexas dessas crianças referem-se a formas de comunicação ambíguas e altamente individualizadas, condicionadas por seu estado de saúde e funcionamento sensorial, por isso elas se comunicam muito mais de forma idiossincrática do que por palavras (Golbart; Caton, 2010).

Em decorrência disso, as expectativas para elas podem ser baixas, pois em muitos casos, os responsáveis fazem as coisas *por* elas e não *com* ela e assim as crianças podem se tornar mais dependentes dos outros, ficando presas num ciclo de atividades passivas e sem sentido (Chen; Dote-Kwan, 1995; Moreira; Walter, 2024; Moreira, 2025b).

Garantir que elas sejam participantes ativas em diferentes aspectos de suas vidas, pode ser particularmente desafiador. Um programa educacional inclusivo deve oferecer abordagens baseadas nos pontos fortes, na autodeterminação e atividades práticas envolvendo muitos estímulos sensoriais.

Horn, Parks e An (2019) consideram que um programa educacional verdadeiramente inclusivo e de qualidade deve promover resultados positivos na vida dessas crianças, sendo estruturado por meio de cinco aspectos.

Primeiramente, as crianças com deficiências graves e múltiplas e com necessidades complexas de comunicação, devem ser expostas a uma variedade de experiências gustativas, olfativas, sonoras, ricas em texturas, movimentos, brincadeiras e possibilidades de interações cotidianas com parceiros de comunicação com e sem deficiência (Horn; Parks; An, 2019). Em segundo lugar, os professores e demais profissionais devem usar abordagens que valorizem os pontos fortes dessas crianças, notadamente no que se refere às estratégias, técnicas e recursos táteis da comunicação aumentativa e alternativa (Moreira; Walter, 2024; Moreira, 2025b).

O terceiro aspecto consiste em propiciar condições para que elas, na medida do possível, possam assumir o controle de certos aspectos de sua vida, por meio da autodeterminação. Sobretudo em relação à tomada de decisão, oportunidades para fazer escolhas, resolução de problemas, autodefesa, autoconsciência e autorregulação (Moreira, 2024a).

Em quarto lugar destaca-se a função social da escola, no que se refere a assegurar que as determinações legais referentes à inclusão, sejam implementadas. Por fim, as crianças merecem vivenciar a alegria. Independente da deficiência e de suas necessidades complexas de comunicação, as crianças têm o direito de brincar para expandir a comunicação e o aprendizado (Horn; Parks; An, 2019).

Considerando que a comunicação eficaz é essencial para a aprendizagem, sendo reconhecida como um direito na Declaração Universal do Direitos Humanos (ONU, 1948) e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), torna-se crucial propiciar recursos, técnicas e estratégias da comunicação aumentativa e alternativa para maximizar e suplementar as funções comunicativas de pessoas com necessidades complexas de comunicação. De igual modo, torna-se urgente dar suporte e formação às famílias para que elas possam dar continuidade ao que os estudantes aprendem nos atendimentos individualizados de comunicação aumentativa e alternativa.

Esse suporte e formação aos familiares envolve não só os conceitos técnicos, mas também *reflexão-na-ação*. Isso favorecerá o engajamento entre família-escola para que os pais ou responsáveis percebam a importância de dar continuidade ao que a criança aprende na escola em outros espaços além da sala de aula e dos atendimentos individualizados.

A esse respeito, Donald Schön (2000) fundamentou sua teoria nas pesquisas de John Dewey, segundo a qual a aprendizagem se consolida por meio do *saber-fazer*, ou seja, nem sempre se ensina ao aprendiz aquilo que ele realmente precisa saber, porém, pode-se inferir que:

Ele tem que enxergar, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas 'falando-se' a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver (Dewey *apud* Schön, 2000, p.25).

Tal assertiva, imbuída na epistemologia da prática, estrutura-se nos efeitos potenciais da *ação* e da *reflexão-na-ação*. Essa ação se relaciona ao *saber-fazer*, que é espontâneo, implícito e depreende-se da prática diária, isto é, do conhecimento tácito (Schön, 2000). Trata-se de um processo complexo, o qual é estruturado por três aspectos, a saber: reflexão sobre a ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

A reflexão sobre a ação consiste em pensar retrospectivamente sobre o que foi feito, a fim de *conhecer-na-ação* como determinado resultado inesperado foi alcançado. A reflexão na ação consiste em refletir no momento exato da ação, sem interrupções. O pensamento nos conduz a novas configurações a respeito de nossas ações, no momento em que estamos fazendo, tornando possível interferir na situação em curso (Schön, 2000).

Por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação consiste em pensar a respeito da reflexão na ação passada. O protagonista tem que se distanciar da situação vivida para perceber melhor o que aconteceu e adotar novas estratégias de ação (Schön, 2000).

Os familiares de crianças com paralisia cerebral, deficiência visual cortical e com necessidades complexas de comunicação, vivenciam diariamente inúmeros desafios. Eles têm conhecimentos tácitos a respeito do potencial e das limitações impostas pela deficiência.

No entanto, a *reflexão-na-ação* nem sempre se revela por meio do inesperado e de forma espontânea, pois o conhecimento que se depreende daí não se mostra suficiente para instaurar reflexões a respeito das suas ações. Faz-se necessário um mediador para alavancar, instigar e conduzir a reflexão sobre a reflexão na ação.

Uma forma viável de instigar os familiares a refletirem sobre a *reflexão-na-ação*, é por meio da *autosscopia* para propiciar a ação de objetivar-se, viabilizando a atribuição de significados dentro do contexto em que determinada situação aconteceu, permitindo a descoberta de aspectos que carecem de aprimoramento (Sadalla; Larocca, 2004; Souza *et al.*, 2019). A *autosscopia* não ocorre de forma isolada, trata-se de um processo que requer mediação de um mentor, sendo guiada pelo diálogo reflexivo.

De acordo com as supracitadas autoras, a *autosscopia* é uma técnica de pesquisa e formação que se apropria da videogravação das ações de uma ou mais pessoas em determinada situação, para autoanálise *a posteriori*. Enquanto que a filmagem se refere a ação, ao processo ou ao efeito de filmar e gravar de forma profissional ou amadora usando equipamentos apropriados, a videogravação consiste em registrar e reproduzir imagens e sons. Portanto, o uso da videogravação costuma ser recorrente nas pesquisas que se apropriam da técnica da *autosscopia*.

A *autosscopia* envolve dois momentos: a videogravação de determinada situação e as sessões de análise e reflexão, onde a pessoa que recebe a formação, recebe também

o *feedback* das suas ações por meio de embasamento teórico e pela visualização do vídeo onde aparece em ação (Sadalla; Larocca, 2004; Souza *et al.*, 2019).

A pessoa que assiste às videografações não o faz de forma passiva, não sendo mera telespectadora. Afinal, o vídeo não é um elemento *neutro*, podendo provocar emoções positivas ou negativas (Souza *et al.*, 2019). Por isso, a recepção do que está sendo exibido no vídeo é uma atividade psicológica subjacente onde a imagem apresentada na tela torna-se categoria intermediária entre o ambiente circundante objetivo e a visão interior subjetiva (Sadalla; Larocca, 2004).

Essas interligações entre as relações temporais e espaciais – inerentes à *autoscoopia* – parecem ser análogas ao conceito de *cronotopo*, presente na obra de Bakhtin (2014b). A etimologia desse conceito provém das ciências matemáticas, tendo como base a teoria da relatividade do físico e teórico alemão Albert Einstein.

Mas Bakhtin (2014b) não se apropriou da essência desse conceito, inerente à teoria da relatividade, na verdade ele fez uma transposição para discutir a conexão intrínseca das múltiplas relações temporais e espaciais nas obras literárias, revelando modos de organizar a experiência estética e moral no tempo e no espaço (Lopes; Moraes; Gonçalves, 2017).

Para Bakhtin (2003a), a percepção estética – sem diluir suas especificidades formais – prende-se aos aspectos históricos e culturais a fim de dar sentido, atribuir valor e nutrir-se nesses cenários tanto no contexto atual como em outros planos axiológicos. No bojo dessas considerações, a moral não se revela como abstrata, surgindo no contexto histórico e concreto.

Portanto a ética e a moral baseiam-se tanto na singularidade, como nas vivências dialógicas construídas na relação com outras pessoas em diferentes espaços-tempos sociais. Esta notável indissolubilidade, inerente ao tempo-espaço, foi analisada por Bakhtin (2014b) por meio da seguinte assertiva:

(...) o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história. Os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido como o tempo. Esse cruzamento de séries e a fusão de sinais caracterizam o *cronotopo* artístico (Bakhtin, 2014b, p. 211).

O *cronotopo* artístico não ocorre de forma única, mas por meio da diversidade, permeado por múltiplas vozes, as quais são chamadas por Bakhtin como vozes

polifônicas (Lopes; Moraes; Gonçalves, 2017). Essencialmente refere-se à pluralidade de vozes e consciências autônomas dentro de um texto, mas em meio às influências contextuais, as vozes polifônicas se estendem aos diferentes cenários sócio-culturais.

Tais aspectos alinham-se plenamente aos propósitos da *autoscopia* porque, enquanto técnica de formação e pesquisa, vale-se das videograções, buscando instigar reflexões e a restituição do presente, ao exibir imagens do protagonista, suas vivências contextualizadas em um tempo-espaço e, ao mesmo tempo, conservando algo do passado (Sadalla; Larocca, 2004).

A imagem gravada pode prolongar-se no decorrer do tempo-espaço, favorecendo o distanciamento emocional, tão necessário para a análise reflexiva do material registrado (Sadalla; Larocca, 2004; Moreira; Walter, 2024; Moreira, 2025b).

Tais considerações suscitaram o seguinte questionamento: como caracterizar as reflexões de uma avó sobre os processos comunicativos de seu neto, durante os atendimentos individualizados de comunicação aumentativa e alternativa e de que forma essas reflexões se inserem no tempo-espaço *cronotopo*?

Beukelman e Ligth (2013), definem a comunicação aumentativa e alternativa (CAA) como uma área de conhecimento multidisciplinar, embasada por aspectos pragmáticos da prática clínica e educacional. Os serviços de CAA se apropriam de técnicas, estratégias e recursos específicos que favorecem a comunicação de pessoas com necessidades complexas de comunicação, as quais podem ser temporárias ou permanentes.

Sendo assim, traçou-se como objetivo geral analisar o discurso de uma avó, enfatizando como ela dava sentido às suas reflexões, tendo como foco de análise a tríade comunicativa estabelecida entre professora-neto-avó durante os atendimentos individualizados de CAA.

Por sua vez, os objetivos específicos buscaram propiciar três sessões de *autoscopia* nas quais houvesse uma formação teórica, a partir da análise de quatro vídeos para reflexão da tríade comunicativa entre professora-neto-avó; e analisar o discurso dessa avó, observando a instauração ou não de tempos-espaços *cronotopo*.

Acredita-se que a técnica da *autoscopia* pode conduzir os protagonistas a perceberem e refletirem sobre suas ações, por meio da autoanálise em um contexto ulterior, no qual se insere em um tempo-espaço distante da ocorrência da ação inicial, sendo conduzida por relações dialógicas.

Dar voz e destaque aos familiares vai muito além de buscar informações sobre o estudante. Na verdade, consiste em valorizar suas percepções acerca do processo de ensino-aprendizagem e isso se faz não só pela escuta, mas sobretudo pela conexão.

Método

Trata-se de um relato de experiência descritivo com abordagem qualitativa, proveniente de um estágio de Pós-Doutorado em Educação da Universidade Federal Fluminense, desenvolvido entre fevereiro de 2024 a fevereiro de 2025. O qual é proveniente de uma pesquisa longitudinal intitulada: *Comunicação e a pré-alfabetização de alunos com deficiência visual associada a outras deficiências*, cujo número do parecer consubstanciado foi 5.905.847.

Esse tipo de estudo não ocorre de forma aleatória, pois originam-se a partir de pesquisas, de situações provenientes do ensino e de atividades de extensão. Portanto, podem contribuir para a construção do conhecimento em diferentes temáticas por meio de vivências acadêmicas e/ou profissionais. Destacam-se por examinar determinados recortes da realidade, realçando experiências provenientes de situações de ensino-aprendizagem e projetos educacionais (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

Embora não apresentem estrutura de pesquisa acadêmica, os relatos de experiência podem auxiliar na edificação do conhecimento por conter embasamento teórico-metodológico e pelo seu caráter *crítico-reflexivo* ao descrever experiências vivenciadas em diferentes contextos socioculturais (Mussi; Flore; Almeida, 2021).

Análises com abordagem qualitativa destacam-se pelo caráter interpretativo, com ênfase na ocorrência natural dos fatos. Nesse sentido, a análise dos dados se baseia na compreensão aprofundada e na interpretação dos fenômenos estudados, sob o viés de contextos sociais, culturais e individuais (Teis; Teis, 2006; Guerra *et al.*, 2024).

Foram analisadas as experiências de ensino-aprendizagem de um menino com nove anos de idade cronológica, com diagnóstico de paralisia cerebral grau VI, hipertonia (rigidez muscular), necessidades complexas de comunicação e diagnóstico¹ de baixa

¹O diagnóstico de deficiência visual cortical é clínico e multidisciplinar, não sendo possível de ser detectado apenas em um exame de vista comum. Em muitos casos, esses estudantes recebem apenas diagnóstico de baixa visão. Para saber mais, basta acessar o site: <https://sbop.com.br/paciente/doenca/deficiencia-visual-cortical-cerebral-cvi/>

visão. A análise dessas experiências comunicativas ocorreu durante os atendimentos individualizados de comunicação aumentativa e alternativa.

Mas apesar disso, o protagonista não foi esse estudante, mas sim a sua avó materna que aqui neste relato foi identificada apenas como avó, para preservar sua identidade.

Essa participante foi escolhida pelos critérios de inclusão e exclusão. No primeiro caso, considerou-se o grau de parentesco ou responsabilidade pelo estudante, o qual deveria ter deficiência visual associada a outras deficiências e necessidades complexas de comunicação. Além de manter uma frequência ativa nos atendimentos individualizados de comunicação aumentativa e alternativa com uso de recursos táteis, ter acesso à *internet* e a dispositivos para visualização de vídeos.

O critério de exclusão baseou-se nas frequências irregulares, ou seja, se o familiar ou responsável pelo estudante tivesse mais de cinco faltas consecutivas aos atendimentos em questão, não poderia figurar como participante deste estudo

Embora o pós-doutorado tenha começado em fevereiro de 2024 e terminado em fevereiro de 2025, a coleta de dados empíricos foi realizada entre julho e agosto de 2024, por meio do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*. No quadro 1 encontra-se o perfil dessa avó.

Quadro 1 – Perfil da avó.

Qual a formação e vínculo familiar	O que se esperava da avó	
<p>Enfermeira aposentada com 69 anos na época deste relato</p> <p>Avó materna que assumiu boa parte dos cuidados de seu neto</p>	<p>Participar dos atendimentos individualizados de comunicação aumentativa e alternativa, utilizando os recursos táteis em outros contextos além do ambiente escolar</p>	<p>-Assistir quatro vídeos dos atendimentos individualizados de comunicação aumentativa e alternativa</p> <p>-Ler o capítulo 9 do livro <i>Objetos de referência para crianças com deficiência múltipla sensorial visual</i></p> <p>-Assistir novamente os vídeos e compartilhar suas impressões a respeito da tríade comunicativa: professora-neto-avó</p>

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Após compartilhar com a avó participante as inquietações desse relato de experiência, bem como apresentar os objetivos dele provenientes, esta professora

organizou uma proposta de formação baseada quatro aspectos, conforme demonstrado a seguir, no quadro 2:

Quadro 2 – Etapas da autoscopia e formação para a avó.

Vídeos analisados	Como foi feita a autoscopia?	Tipo de formação	Por quê fazer autoscopia?
1º vídeo – 28-02-2024 duração de 50 minutos	1ª etapa – A avó assistiu aos três vídeos de 2024	Leitura do capítulo 9: [removido para evitar identificação]	Incentivar a reflexão da avó a respeito do processo de ensino-aprendizagem de seu neto
2º vídeo – 06-03-2024 duração de 50 minutos	2ª etapa – A avó assistiu ao vídeo de 2021	do <i>E-Book</i> [removido para evitar identificação]	Instigar a análise e reflexão dessa avó em relação a tríade comunicativa entre professora-neto-avó de modo que ela comparasse a interação atual com a interação passada
3º vídeo – 03-04-2024 duração de 50 minutos	3º etapa – Analisar e refletir a respeito das diferentes formas de interação entre a tríade comunicativa professora-neto-avó	<i>E-Book</i> compartilhado via <i>whatsapp</i>	
4º vídeo – 23-11-2021 duração de 50 minutos	4º etapa – refletir sobre a <i>reflexão-na-ação</i> : forma pelas quais ocorriam as interações em 2024, comparando com as interações de 2021		Valorizar o protagonismo dessa avó para dar continuidade ao que o seu neto aprende nestes atendimentos em outros contextos além do ambiente escolar

Fonte: organização feita pela autora (2025).

Estas etapas foram organizadas por esta professora, mas respeitaram o tempo e o ritmo da avó para assistir cada vídeo e para expressar suas concepções em relação ao material analisado.

Estratégias para a intervenção formativa

As etapas da intervenção formativa consistiram em:

a) quatro vídeos com 50 minutos de duração, realizados durante os atendimentos individualizados de comunicação aumentativa e alternativa. Os vídeos mostravam o

estudante com paralisia cerebral, baixa visão e com necessidades complexas de comunicação, sendo incentivado a utilizar um chaveiro com objetos de referência para representar ações diárias: brincar (chocalho), sim (círculo amarelo feito com material emborrachado), não (letra X feita com material emborrachado vermelho), comer (colher de alumínio), beber (copinho de plástico), dormir (minitravesseiro) e ir ao banheiro (pedaço de toalha).

Esse estudante é neto da avó participante. Nestes vídeos estavam presentes somente esta professora, o estudante e a avó. Importante explicar que os objetos de referência são um dos recursos táteis da comunicação aumentativa e alternativa, podendo ser quaisquer objetos com significados específicos relacionados a eles, para representar diferentes categorias de significado, tais como: pessoas, locais, outros objetos, ações, alimentos e outros (Moreira; Walter, 2024).

b) o texto de formação foi o capítulo 9 do *E-Book Objetos de referência para crianças com deficiência múltipla sensorial visual*, o qual intitula-se como: *Estudo 2 – Autoscopia para favorecer a autorreflexão das mães* (Moreira; Walter, 2024).

c) roteiro para instigar a reflexão sobre a *reflexão-na-ação*. A seguir, no quadro 3 encontram-se as questões direcionadas à avó.

Quadro 3 – Questões direcionadas para a reflexão sobre a *reflexão-na-ação*.

Tema geral	Questões norteadoras
Processos comunicativos estabelecidos entre professora-neto-avó, durante os atendimentos individualizados de comunicação aumentativa e alternativa em diferentes tempos-espacos	A avó deveria estabelecer comparações entre: a) a forma como ela interagiu com seu neto em 2021 e como interagiu em 2024 b) a maneira como essa professora interagiu com ele em 2021 e como interagiu com ele em 2024 c) a forma como ele nos respondia e interagiu conosco em 2021 d) a forma como ele interagiu conosco em 2024 A avó deveria comparar os atendimentos de 2024 com os atendimentos de 2021, considerando o seguinte: O que poderia ter sido usado ou conversado com seu neto naquela época (2021)?

Fonte: organização feita pela autora (2025).

Procedimentos para coletar e analisar os dados

Os quatro vídeos foram compartilhados no *drive* com a avó, por meio do *e-mail* institucional desta professora. Depois que a avó assistiu aos três vídeos de 2024, esta professora compartilhou um vídeo de 2021, a fim de instigar mais ainda suas reflexões a respeito das interações estabelecidas entre professora-neto-avó em diferentes tempos-espacos.

Depois que a avó assistiu aos quatro vídeos, ela foi instruída a refletir a respeito das questões norteadoras apresentadas no quadro 3, as quais foram compartilhadas por meio do aplicativo de mensagens instantâneas *Whatsapp*. Na sequência, ela registrou suas impressões e as compartilhou por este mesmo aplicativo com esta professora. Na etapa seguinte, a avó recebeu o *E-Book Objetos de referência para crianças com deficiência múltipla sensorial visual* (Moreira; Walter, 2024), com indicação de leitura do capítulo 9.

O áudio da avó, com duração de cinco minutos e 21 segundos, foi transcrito na íntegra por esta professora, sendo que, somente os trechos mais relevantes serviram para estruturar a discussão dos resultados.

Considerando a abordagem qualitativa, os dados foram analisados de forma interpretativa e por meio da fundamentação teórica, a fim de extrair categorias de significado, as quais foram definidas por meio de dois critérios procedimentais: 1) realçar a reflexões subjetivas da avó a respeito das interações e comportamentos comunicativos da tríade professora-neto-avó; e 2) destacar trechos da fala da avó referentes aos gêneros do discurso, segundo Bakhtin.

Considerando que as análises qualitativas são impregnadas de valores, crenças, representações e opiniões que se inserem em determinados contextos (Guerra, 2024), os resultados advindos da coleta de dados apresentam-se abaixo entrelaçados pela discussão. Isso se justifica devido às particularidades de cada participante que, no caso deste relato, é uma avó.

Resultados e discussão

A experiência aqui relatada, revelou duas categorias de análise presentes nas impressões da avó a respeito da tríade comunicativa professora-neto-avó nos diferentes tempos-espacos *cronotopos* deste recorte da realidade. A primeira categoria, refere-se à linguagem e a interação e a segunda categoria diz respeito aos gêneros discursivos cotidianos.

a) Categoria 1 – linguagem e interação

Como bem descrito por Bakhtin (2014b; Lopes; Moraes; Gonçalves, 2017), a percepção do *cronotopo* real e histórico é complexa. Surge da fusão entre os diferentes espaços e tempos nos quais os enunciados criam a realidade e reinventam o passado. Na fala inicial da avó, a respeito do vídeo de 2021, esse aspecto se revela quando ela menciona que:

00:00:08 Bom, em relação àquele vídeo, eu percebo assim uma ansiedade minha e sua em relação às respostas do *nome do neto ocultado*.

00:00:20 Eu falava muito, eu acho que eu interferia muito nas respostas porque era como eu fazia em casa com ele. Então...insistindo para que ele respondesse o tempo todo, eu acho que tem um quê de ansiedade naquele vídeo.

O deslocamento espaço-temporal aparece explicitamente em dois momentos quando a avó menciona que: (...) *em relação àquele vídeo* (...) e também no final de sua fala (...) *eu acho que tem um quê de ansiedade naquele vídeo*. Estes trechos de fala, proferidos em um tempo presente, serviu para descrever suas impressões a respeito de suas ações em um tempo passado. Bakhtin (2014b) chama a atenção para o caráter inseparável das definições espaço-temporais, tão repletas de nuances emocionais.

Porém, uma análise superficial poderia interpretar separadamente tempo-espaço, diluindo assim, sua essência emocional (Bakhtin, 2014b; Lopes; Moraes; Gonçalves, 2017).

Na verdade, a avó *conheceu-na-ação* seu excesso de interferência nas respostas de seu neto durante os atendimentos individualizados de comunicação aumentativa e alternativa. Qualquer que seja a linguagem empregada, as descrições do ato de *conhecer-na-ação* são sempre construções do processo de *vir-a-ser*, afinal, a linguagem não representa o momento atual, ela cria a realidade (Schön, 2000).

Bakhtin (2003a) foi eloquente ao afirmar que as diversas esferas da atividade humana são constituídas pela linguagem. As diferentes formas de utilização da linguagem são tingidas por matizes socioculturais e multiformes.

Razão pela qual, a palavra tem um território que a constitui e o uso da língua efetua-se por meio de enunciados multimodais, expressos pelos *integrantes desse ou daquele campo da atividade humana* (Bakhtin, 2003, p. 261). A esse respeito, nota-se que

interações estabelecidas entre a tríade comunicativa professora-neto-avó, foram percebidas da seguinte forma:

00:00:51 Então...a sua interação com ele, perguntando, era muito boa...insistindo. E a forma como ele respondia era uma forma mais lenta, porque ele tem esse *delay*.

00:01:06 Eu faço até esse comentário no vídeo. Ele tem um tempo para entender e responder.

00:01:13 Então...eu acho que nós estávamos mais ansiosas naquela época. Não sei...mais agitadas.

00:01:21 Hoje, a nossa postura em relação a ele, eu acho que é mais tranquila.

00:01:30 A gente já sabe mais ou menos quais são as respostas dele, que ele tem um tempo para responder, e observamos mais também do que falamos. Eu acho que isso é muito legal.

A avó refletiu sobre suas ações e sobre as ações desta professora com seu neto com o objetivo de descobrir o que estava interferindo na interação eficaz desta tríade comunicativa. Em meio a sua ação reflexiva, a avó parou para pensar retrospectivamente sobre estas performances, configurando assim o que Donald Schön (2000) chamou de *reflexão-na-ação*.

Tal reflexão englobou também as diferentes modalidades comunicativas para externalizar pensamentos, de modo que pudessem ser captadas por um parceiro de comunicação, envolvendo gestos naturais, movimentos corporais, expressões faciais e vocalizações (Lonck, 2022). Considerando que seu neto é uma criança com paralisia cerebral, baixa visão e com necessidades complexas de comunicação, a avó destacou que *ele tem um tempo para entender e responder*. Em outros trechos de sua fala, a avó destacou que:

00:01:44 Eu não sei o que poderia ter sido usado a mais, porque naquela época a gente estava começando. Eu não tinha muito esse entendimento de que era necessário ter um tempo e deixar ele responder.

00:02:00 Eu insistia muito, eu falava muito nos atendimentos. E hoje ele sempre interage no tempo dele.

00:02:12 Então é diferente. Hoje a gente fala, espera ele responder e ele responde. Hoje talvez a resposta seja um pouco mais imediata.

Tal observação colocou em evidência a importância do tempo de espera para que essas crianças recebam e processem as informações e depois expressem suas percepções, necessidades, interesses e insatisfações a respeito do que foi dito. Nessa

mesma direção, Moreira (2024a) e Moreira e Walter (2024) mostram que apesar dos desafios enfrentados, estas crianças devem ter um envolvimento familiar e social efetivo, bem como vivenciar oportunidades para se comunicar em diferentes contextos sociais.

Beukelman e Ligth (2013), mencionam que essas crianças enfrentam dificuldades para se comunicar de forma eficaz. Algumas podem ser capazes de expressar gestos ou expressões faciais, emitir palavras soltas em contextos específicos ou emitir sons incompreensíveis durante as interações com outras pessoas, mas essas formas peculiares de comunicação são insuficientes para atender suas necessidades de comunicação com parceiros que não estão familiarizados com elas (Beukelman; Ligth, 2013). A esse respeito, a avó considerou o seguinte:

00:02:29 Hoje ele responde também com o éééééé, verbalizando, oralizando a resposta. Ele responde com silêncio...é diferente.

00:02:43 Eu acho que a nossa postura faz essa interação ser de uma forma mais tranquila hoje.

00:02:50 Acho que hoje a gente já sabe como ele é e o que ele é capaz de responder. Os estímulos para ele têm que ser lentos mesmo, têm que ser devagar mesmo.

A avó prosseguiu com suas considerações e ressaltou o impacto das lesões neurológicas nas funções comunicativas de seu neto. Em decorrência das deficiências associadas à deficiência visual, torna-se desafiador para essas crianças se comunicarem em grupo e em ambientes barulhentos a respeito de conteúdos desconhecidos.

00:03:03 A gente sabe que ele tem cognição, mas a gente não sabe quanto. Ele é um lesado, bem lesado.

00:03:12 Ele é uma criança com uma lesão severa.

00:03:15 Então a gente não sabe nem como ele consegue responder isso tudo. 00:03:17 Porque quando o médico mandou ele para casa, mandou dizendo o quê? Levem para casa, deem amor e rezem.

00:03:27 E foi isso que nós fizemos.

Atrasos no desenvolvimento da linguagem, são motivos de preocupação por parte de familiares e profissionais que atendem crianças com necessidades complexas de comunicação. Nesse sentido, os recursos táteis da comunicação aumentativa e alternativa, são essenciais para favorecer a comunicação receptiva e expressiva dessas crianças (Love; Brumm, 2012; Anam; Firmansyah, 2024; Moreira; Walter, 2024; Moreira, 2025b).

b) Categoria 2 – gêneros discursivos cotidianos

Os diferentes usos da linguagem efetuam-se por enunciados orais, escritos, expressos por meio de gestos, movimentos corporais e expressões faciais (Moreira; Walter, 2024; Moreira, 2025b). Cada enunciado particular é único, mas em cada *locus* de utilização da língua originam-se tipos específicos de enunciado, os quais são denominados por Bakhtin (2003b) como gêneros do discurso.

A complexidade e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque se estruturam por inesgotáveis combinações multimodais e se fortalecem a medida que se expandem em determinado contexto social. Considerando a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso, Bakhtin (2003) destaca os gêneros discursivos cotidianos, os quais se inserem nas situações *cronotópicas*. Tal aspecto apareceu na fala da avó no momento em que ela mencionou que (...) *a gente forçava muito, a gente queria respostas imediatas (...)*.

Os enunciados da avó foram únicos e oriundos de sua reflexão sobre a *reflexão-de-suas-ações* em um *tempo-espaço* diferente do momento atual. Esses enunciados não foram proferidos de modo aleatório, pois as palavras não encerram uma única ideia. As muitas e variadas vozes ecoaram, juntando-se a outras vozes para constituir novas percepções. Isso apareceu na fala da avó ao narrar a evolução comunicativa de seu neto:

00:03:29 E a partir daí a gente vem desenvolvendo as atividades que podemos com ele.

00:03:34 Mas assim, a comunicação hoje, eu acho bem interessante como ele criou mecanismos.

00:03:41 Hoje ele não levanta só o dedo, ele levanta o braço.

00:03:45 Aquela musiquinha do abre o bracinho e fecha...do *Tindolelé*, ele já consegue abrir os braços quando a gente canta a música, ou quando a gente pede para ele abrir o braço, ele sabe o que é abrir o braço, como ele sabe o que é levantar a cabeça quando a gente pede.

A multiplicidade de enunciados proferidos em diferentes espaços, podem ressignificar o espaço de cada um. O diálogo cotidiano e as interações estabelecidas entre esta professora, a avó e seu neto, partem de uma temática em torno da qual depreende-se essa interação. Essa temática provém dos conceitos, estratégias e técnicas da comunicação aumentativa e alternativa.

Ao longo dessas discussões dialógicas, ficou evidente que as reflexões da avó partiram dos processos comunicativos de seu neto, durante os atendimentos individualizados de comunicação aumentativa e alternativa. Ficou evidente também que essas reflexões se inseriram no tempo-espaço *cronotopo*, pois a todo momento ela trouxe elementos de ações passadas e os comparou com posicionamentos atuais. No trecho abaixo, ela destacou seu perfil intuitivo.

00:04:30 Eu realmente não tenho...é... muitas ideias do que poderia ser feito a mais porque eu...eu...me falta conhecimento.
00:04:50 Eu já falei pra você que eu sou intuitiva, eu sempre estimulei muito o *nome do neto ocultado* do meu jeito, mas...é... hoje eu estimulo com orientação, esperando, tendo mais calma, né?

De acordo com Schön (2000), o ato de conhecer insere-se: a) na observação e ação reflexiva das nossas ações e b) no *fazer* de forma intuitiva, ou seja, do saber tácito. O saber tácito é um talento, um certo tipo de competência que demonstramos em certas ocasiões práticas, cujo caráter é único, incerto e conflituoso. Schön (2000) ressalta que o termo *conhecimento tácito* foi cunhado por Michael Polanyi, em sua obra *The tacit dimension* (Polanyi, 1967 *apud* Schön, 2000).

Todos nós temos a capacidade de reconhecimento e apreciação em relação aos aspectos que regem a realidade do ambiente circundante. Por vezes, essa capacidade toma forma de julgamentos normativos. Por meio de nossas ações, reconhecemos algo e também atribuímos julgamentos de valores sobre o que consideramos certo ou errado (Schön, 2000).

Quando a avó afirmou que era intuitiva e que sempre estimulou seu neto do seu jeito, ela demonstrou seu conhecimento tácito, caracterizado como espontâneo, intuitivo, experimental e como conhecimento cotidiano (Schön, 2000)

Considerações finais

Os resultados apresentados anteriormente indicam que os objetivos deste estudo foram alcançados, por meio da valorização dos conhecimentos e as percepções de uma avó durante os atendimentos individualizados de comunicação aumentativa e alternativa.

A auto-observação não ocorre de forma aleatória. Requer um direcionamento específico guiado por estratégias capazes de instigar a reflexão, oferecendo um *feedback*

das ações e propiciando formação a respeito de determinados aspectos que constituem as narrativas, os cenários e as ações das pessoas envolvidas.

A técnica da *autoscopia* foi empregada aqui para conduzir esse trajeto reflexivo e de auto-observação, fazendo com que a avó parasse para pensar retrospectivamente sobre suas ações, de modo a perceber que seus atos de *conhecer-na-ação* foram projetados por resultados inesperados, por meio de enunciados espontâneos a respeito da interação entre a tríade comunicativa professora-neto-avó (Schön, 2000).

Ao escutar suas verbalizações e visualizar os vídeos de suas ações, permitiu-lhe a avaliação de si mesma, não como mera telespectadora passiva e solitária, mas de forma ativa e dinâmica. A avó apresentou livremente suas considerações ao longo de suas narrativas, sem com isso destituir o curso do tempo nas situações representadas. Para Bakhtin (2014b) isso serve para demonstrar a diferença entre o tempo que representa e o tempo que é representado.

Os resultados evidenciaram também que o ato de se *conhecer-na-ação* espelhou a capacidade intuitiva e tácita da avó diante de situações complexas, notadamente em relação às formas idiossincráticas de comunicação de seu neto.

O tempo-espaço *cronotopo* presente nas reflexões dessa avó, estava impregnado de emoções caracterizadas por enunciados temáticos e oriundos de suas análises retrospectivas. Afinal, depois que as ações terminaram, a avó teve a oportunidade de assisti-las, comentar sobre elas e avaliar os resultados, extraíndo lições que, possivelmente, fortalecerão seus conhecimentos e ações intuitivas futuras.

No enredo dessas situações *cronotópicas* a essência do *eu* e do *outro* se fez e se desfez em um constante *vir-a-ser*, objetivando-se não só pela análise de suas ações, mas também pelo processo formativo propiciado pela *autoscopia* (Bakhtin, 2014b).

Este relato de experiência enfatizou as reflexões de quem costuma observar e participar das aulas, mas que nem sempre tem a voz ouvida. Sendo assim, não faz considerações a respeito da avó, mas sim as considerações feitas pela própria avó. Trata-se de um estudo com fundamentação teórica, alinhando às percepções de múltiplas vozes e enunciados, destacando-se esta professora, o neto e sua avó.

Portanto, este relato de experiência não se prende ao teor de finalização instituído pelas considerações finais, mas traz uma proposta de continuidade ao sugerir novos estudos com outras avós, avôs, mães, pais ou responsáveis a respeito das relações

comunicativas e dos processos de ensino-aprendizagem de crianças com necessidades complexas de comunicação e diagnósticas com paralisia cerebral, deficiência visual.

Referências

ANAM, Choirul; FIRMANSYAH, Muhamad Taufiq. Problems of language acquisition in psycholinguistic perspective. **TARSIB: Journal Program Studi PGMI**, v. 2, n. 1, 2024. Disponível em: <https://ejournal.staiat-tahdzib.ac.id/index.php/tarsib/article/view/458/330> Acesso em: 23 mai. 2025.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad.: Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a, p. 261-281.

BAKHTIN, Mikhail. Formas de tempo e de cronotopo no romance: ensaios de poética histórica. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora Fornoni Bernadiniet *et al.* 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014b, p.211-362.

BEUKELMAN, Davi R.; LIGHT, Janice C. (Orgs.). Section I – People who require augmentative and alternative communication. *In*: BEUKELMAN, Davi R.; LIGHT, Janice C. **Communication: supporting children and adults with complex communication needs**. 5th edition. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2013, p. 3-17. Disponível em: <https://brookespublishing.com/wp-content/uploads/2020/05/BeukelmanExcerpt0506-1.pdf> Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União 07 de julho de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 20 nov. 2025.

CAMPBELL, Erin; CASILLAS, Robyn; BERGEL, Elika. The role of vision in the acquisition of words: Vocabulary development in blind toddlers. **Developmental Science**, v. 27, n. 4, e13475, 2024. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38229227/> Acesso em: 18 mai. 2026.

CHEN, Debora; DOTE-KWAN, Jamie. **Stating points: instructional practices for young children whose multiple disabilities include visual impairment**. Los Angeles, CA: Blind Childrens Center, 1995.

FRANCO, Maria da Graça; REIS, Maria João; LEITE, Teresa. **Comunicação, linguagem e fala**. Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar – fundamentos. Lisboa: Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <https://profsilvana.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/06/perturbac3a7c3b5es-da-fala.pdf> Acesso em: 10 nov. 2025.

GOLDBART, Juliet; CATON, Sue. **Communication and people with the most complex needs: what works and why this is essential**. England, Northern Ireland and Wales: Research Institute for Health and Social Change Manchester Metropolitan University, 2010. Disponível em: https://e-space.mmu.ac.uk/198309/1/Mencap%20Comms_guide_dec_10.pdf Acesso em: 24 mai. 2026.

GUERRA, Avaetê de Lunetta e Rodrigues *et al.* Pesquisa qualitativa e seus fundamentos na investigação científica. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 15, n. 7, p. 1-15, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/4019/2531> Acesso em: 23 mai. de 2025.

HORN, Eva; PARKS, Stephanie; AN, Zhe (Gigi). Inclusive Special Education for Young Learners with Severe and Multiple Disabilities. **Advances in Special Education**, v. 34, p. 119-137, 2019. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/s0270-40132019000034008/full/html> Acesso em: 29 dez. 2025.

Landau, Barbara; Gleitman, Lila R. **Language and experience: Evidence from the blind child**. Cambridge: Harvard University Press, 1985.

LEHMAN, Sharon S.; YIN, Larry; CHANG, Melinda Y. Diagnosis and care of children with cerebral/cortical visual impairment: clinical report. **American Academic Pediatrics**, v. 154, n. 6, e2024068465, 2024. Disponível em: <https://pcvis.vision/wp-content/uploads/2024/11/2024-Lehman-Yin-Chang-Pediatrics-CVI-Clinical-Report-AAP.pdf> Acesso em: 24 mai. 2026.

LONCK, Filip. **Augmentative and alternative communication: models and applications**. 2nd Edition. San Diego, CA: Plural Plublish, 2022.

LOPES, Wesley Batista; MORAES, Rozaina Maria de; GONÇALVES, João Batista Costa. O conceito bakhtiniano de cronotopo nas análises de discursos em situação de autoconfrontação. **Entrepalavras**, v. 8, p. 71-92, 2018. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1055/0> Acesso em 23 mai. de 2025.

LOVE, Tracy; BRUMM, Kathleen. Chapter 10 – Language processing disorders. In: PEACH, Richard K.; SHAPIRO, Lewis P. **Cognition and acquired language disorders**. Mosby/Elsevier, 2012.

MACLENNAN, Alastair H.; TOMPSON, Suzanna C.; GECZ, Jozef. Crebral palsy: causes, pathways, and the role of genetic. **American Journal of Obstetrics and Gynecology**, v. 213, n. 6, p. 779-788, 2015. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0002937815005104> Acesso em: 24 mai. 2026.

MEUWISSEN, Marije; JANSSENS, Katrien. The Genetics of Cerebral Palsy. In: PANTELIADIS, Christos P. (eds.) **Cerebral palsy: from childhood to adulthood**.

Switzerland: Springer Cham, p. 75-86, 2025. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-71571-6_7 Acesso em: 24 mai. 2026.

MOREIRA, Flavia Daniela dos Santos. Hey! Let's help Mr. Lobato's fish? **Dbi Review – The Magazine of Deafblind International**, n. 72, E-version 10, p. 15-19, 2024a. Disponível em: <https://www.deafblindinternational.org/dbi-review/dbi-review-archive/> Acesso em: 24 mai. 2026.

MOREIRA, Flavia Daniela dos Santos; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. Objetos de referência para crianças com deficiência múltipla sensorial visual. Curitiba: CRV, 2024.

MOREIRA, Flavia Daniela dos Santos. Objetos de referência para alunos com deficiência visual e deficiências adicionais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 12, n. 1, p. e025003, 2025b. Doi: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2025.v12n1.e025003> Acesso em: 24 mai. 2026.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792021000500060&script=sci_arttext Acesso em: 29 dez. 2025.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos direitos humanos**. Brasil: UNICEF, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em 20 de dez. 2025.

PAGEL, Mark. Q&A: What is human language, when did it evolve and why should we care? **BMC Biology**, v. 15, n. 64, 2017. Disponível em: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5525259/pdf/12915_2017_Article_405.pdf Acesso em: 29 dez. 2025.

SÁ, Elisabete Dias; CAMPOS, Izilda Maria; SILVA, Myriam B. Campolina. **Atendimento educacional especializado – deficiência visual**. Brasília/DF. Ministério da Educação/SEESP/SEED, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf Acesso: 12 dez. 2025.

SADALLA, Maria Falcão de Aragão; LAROCCA, Priscila. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, set./dez. 2004. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300003 Acesso em 20 de dez. 2025.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

SOUZA, Daniela Maysa *et al.* The use of autoscopia from the epistemological perspective of action research for self-analysis and reflection of teacher practice. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 18, 2019. Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/1609406919873247> Acesso em: 23 mai. 2025.

TEIS, Denize Terezinha; TEIS, Mirtes Aparecida. A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa. **Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**, v. 1, p. 1-8, 2006. Disponível em: <https://arquivo.bocc.ubi.pt/pag/teis-denize-abordagem-qualitativa.pdf> Acesso em: 20 dez. 2025.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution- NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)