



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Marcia Mirian Ferreira Corrêa Netto

A Comunicação Alternativa favorecendo a aprendizagem de crianças com
autismo, Asperger e Angelman: formação continuada de profissionais de
Educação e Saúde

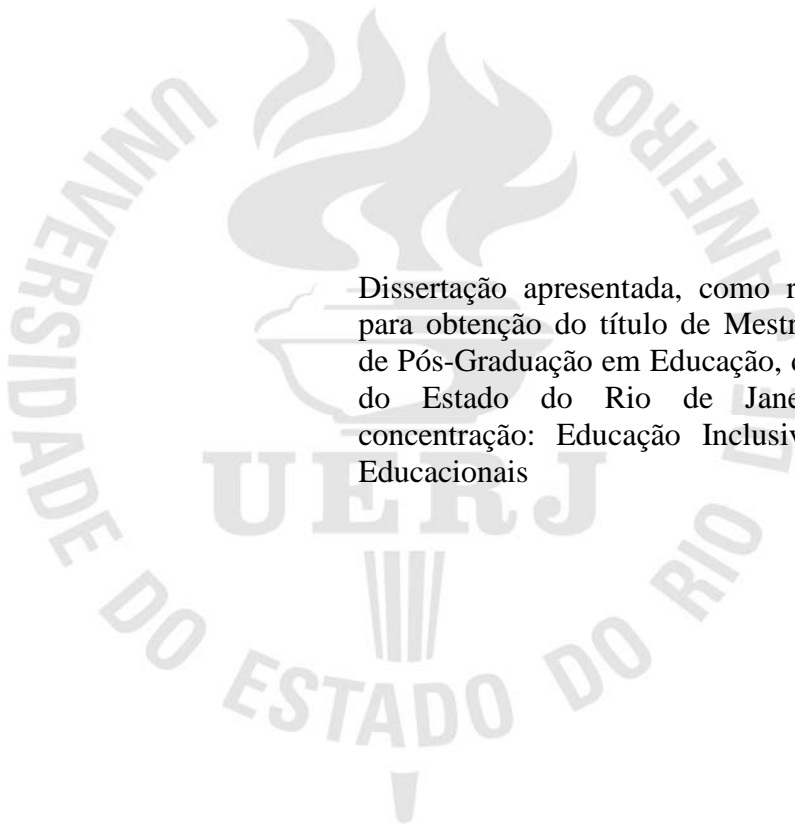
v. 1

Rio de Janeiro

2012

Marcia Mirian Ferreira Corrêa Netto

**A Comunicação Alternativa favorecendo a aprendizagem de crianças com autismo,
Asperger e Angelman: formação continuada de profissionais de Educação e Saúde**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais

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

Rio de Janeiro

2012

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

C824 Corrêa Netto, Marcia Mirian Ferreira.

A Comunicação Alternativa favorecendo a aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman: formação continuada de profissionais de Educação e Saúde / Marcia Mirian Ferreira Corrêa Netto. - 2012.

2 v.

Orientadora: Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.

1. Professores - Formação – Teses. 2. Professores de Educação Especial - Formação – Teses. 3. Ensino – Meios auxiliares - Crianças com deficiências do desenvolvimento – Teses. I. Nunes, Leila Regina d'Oliveira de Paula. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

rc

CDU 371.13

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

Assinatura

Data

Marcia Mirian Ferreira Corrêa Netto

**A Comunicação Alternativa favorecendo a aprendizagem de crianças com autismo,
Asperger e Angelman: formação continuada de profissionais de Educação e Saúde**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais

Aprovada em 30 de agosto de 2012.

Banca Examinadora:

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

Prof^a. Dr^a. Débora Regina de Paula Nunes
Centro de Educação da UFRN

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

Rio de Janeiro

2012

DEDICATÓRIA

A todas as crianças e jovens com autismo, Asperger e Angelman.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me levar a persistir neste sonho e realizá-lo, encontrando saídas nos momentos certos.

A Prof^a. Dr^a. Leila Nunes pela credibilidade, orientação e incentivo, propiciando o meu aperfeiçoamento como psicóloga, professora e pesquisadora.

Às crianças e profissionais que participaram dessa pesquisa.

Às gestoras das instituições, nas quais essa pesquisa foi realizada, pelo voto de confiança e disponibilidade.

À minha família, pelo apoio e incentivo.

Às colegas de grupo de pesquisa: Catia Walter, Carolina Schirmer, Patrícia Quitério, Vera Vieira, Claudia Alexandra, Patrícia Braun, Danielle Brito, Claudia Togashi, Ana Carolina e Thayana Audi pelas parcerias e disponibilidade.

Aos meus amigos Djair Pereira dos Santos, Monica dos Santos Pereira, Cristiane Ferreira Taveira, pela disponibilidade, apoio e todos os auxílios.

Aos meus amigos Osvaldo Luis da Silva, Jurema Mendes Leandro, Maria Abadia Rodrigues que sempre me encorajaram a prosseguir.

A Vania Coutinho Santiago pela sua colaboração e profissionalismo.

A uma mãe muito especial (*in memoriam*) que lutou pela inclusão de seu filho no ensino regular.

Ao meu pai e avós (*in memoriam*) que sempre me incentivaram a crescer.

A inclusão não se faz por força de lei. Uma criança severamente comprometida, na melhor escola, com um professor o tempo todo a seu lado, está segregada dentro de um ambiente 'normal'. E que preparo está se fazendo para o sistema educacional brasileiro acolher os indivíduos com necessidades especiais, quando não foram resolvidos problemas básicos?

José Salomão Schwartzman

RESUMO

CORRÊA NETTO, Marcia Mirian Ferreira. *A Comunicação Alternativa favorecendo a aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman: formação continuada de profissionais de Educação e Saúde*. 2012. 2. v. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

A formação continuada de profissionais de Educação e Saúde se constitui como objeto desta dissertação. Na presente pesquisa pretendi planejar, implementar e avaliar os efeitos de um programa de formação continuada de profissionais de Educação e Saúde, oferecendo instruções e orientações de uso dos recursos da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), para favorecer a comunicação e aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman. Os estudos foram realizados em uma escola regular e em uma instituição especializada, com abordagem clínica-terapêutica-educacional. O universo da pesquisa abrangeu oito profissionais: duas professoras de classes regulares de ensino, uma professora especialista (Atendimento Educacional Especializado), duas estagiárias (estudantes de Pedagogia), exercendo a função de mediadora do aluno com autismo incluído, uma professora da instituição especializada, um auxiliar da professora e uma psicóloga. Também nove crianças fizeram parte desse universo: uma criança com autismo, incluída em classe regular e oito crianças que frequentavam a instituição especializada, sendo duas com Asperger, quatro com autismo e duas com Angelman. Para responder à pergunta principal do estudo: “A Comunicação Alternativa e Ampliada pode favorecer a comunicação e a aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman?”, foi necessário conhecer os profissionais, as instituições e as respectivas gestoras, bem como o corpo docente, a equipe técnica e as crianças assistidas pelos profissionais, para verificar as suas necessidades, potencialidades, interesses e limitações. Outro elemento fundamental na proposta de formação dos profissionais foram os procedimentos do ensino e da consultoria colaborativa. A pesquisa foi desenvolvida em três estudos, durante o período de julho de 2010 a abril de 2012. Foi utilizado o delineamento intrasujeitos do tipo A-B (estudo I) e A-B-C (estudos II e III) e análise qualitativa dos resultados. Os procedimentos iniciais adotados foram: aplicação de questionários para os profissionais e os responsáveis pelas crianças, entrevistas semiestruturadas com as gestoras das instituições, observações *in loco*, filmagens das atividades pedagógicas e anotações de campo. Com base nos questionários, entrevistas, observações e anotações foram levantadas as principais dificuldades e necessidades dos profissionais e das crianças e construídos protocolos de observação dos comportamentos destes sujeitos. Durante o desenvolvimento dos estudos foram realizadas filmagens das atividades pedagógicas e anotações de campo, bem como reuniões com os profissionais, para orientações e planejamento das atividades pedagógicas adaptadas a serem desenvolvidas com as crianças, bem como materiais e recursos da CAA. Os resultados apontaram à presença de algumas modificações nos comportamentos dos profissionais e nos comportamentos das crianças. Revelaram ainda, que este trabalho proporcionou aos profissionais a oportunidade de reverem as suas atuações e as suas crenças, com relação à inclusão de crianças com autismo, Asperger e Angelman em ambientes não protegidos. Foi possível verificar as contribuições dos procedimentos e dos recursos da CAA, para favorecer a comunicação, a autorregulação e a aprendizagem dessas crianças e o quanto os procedimentos do ensino e da consultoria colaborativa se apresentam como promissores para o desenvolvimento dos profissionais.

Palavras-chaves: Comunicação Alternativa e Ampliada. Ensino Colaborativo. Consultoria Colaborativa. Autismo. Síndrome de Asperger. Síndrome de Angelman

ABSTRACT

Continuing education of professionals in education and health is constituted as an object of this dissertation. In the present study I intended to plan, implement and evaluate the effects of a continuing education program of professional education and health, providing instructions and guidance on use of the resources of Extended and Alternative Communication (AAC) to encourage communication and learning of children with autism, Asperger's and Angelman. The studies were conducted in a regular school and a specialized institution with a clinical-therapeutic-educational approach. The research covered eight professionals: two teachers in regular education classes, a teacher specialist (Customer Education Specialist), two interns (students of Pedagogy), serving as a mediator of the student with autism included, a professor at a specialized institution, an adjunct professor and a psychologist. Also nine children were part of the universe: a child with autism included in regular classrooms and eight children who attended a specialized, two with Asperger's, four with autism and two with Angelman. To answer the question of the study: "The Enhanced and Alternative Communication can facilitate communication and learning of children with autism, Asperger's and Angelman?" was necessary to know the professionals, institutions and their management, as well as the teaching staff, technical staff and children, assisted by professionals, to ascertain their needs, capabilities, interests and limitations. Another key element in the proposed training of professionals were the procedures of teaching and collaborative consultation. The research was developed in three studies during the period July 2010 to April 2012. Intra-subject design of type AB (study I) and ABC (studies II and III) was used and qualitative analysis of results. The original procedures used were: questionnaires for professionals and other caregivers, semi-structured interviews with managers of the institutions, observations in locus, filming of educational activities and field notes. Based on questionnaires, interviews, observations and notes were raised major difficulties and needs of professionals and children and built observation protocols of behavior of these subjects. During development of the studies were done filming of educational activities and field notes, as well as meetings with professionals for guidance and planning of educational activities tailored to be developed with the children, as well as materials and resources of the CAA. The results showed the presence of some changes in the behaviors of professionals and behavior of children. It also reveals that this work has provided professionals the opportunity to review their actions and beliefs with respect to the inclusion of children with autism, Asperger's and Angelman in unprotected environments. It was possible to check the contributions, the procedures and resources of the CAA, to help communication, self-regulation and learning of these children and how the procedures of teaching and collaborative consultation are presented as promising for the development of professionals.

Keywords: Augmentative and Alternative Communication. Education Collaborative. Collaborative Consulting. Autism. Asperger's Syndrome. Angelman Syndrome.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-------------|---|----|
| Figura 1 - | Cartaz confeccionado pela turma de Tadeu, na atividade realizada pela professora Elisa..... | 71 |
| Figura 2 - | Painéis Rotina do Dia e Rotina do Dia Individual..... | 72 |
| Figura 3 - | Tadeu utilizando a Rotina Individual..... | 72 |
| Figura 4 - | Pesquisadora apresentando o suporte tridimensional e alguns cartões da CAA para os colegas da turma de Tadeu..... | 73 |
| Figura 5 - | Pesquisadora apresenta a Rotina do Dia para a turma de Tadeu..... | 73 |
| Figura 6 - | Pesquisadora explicando para a turma de Tadeu como usar os cartões da CAA e o suporte tridimensional..... | 73 |
| Figura 7 - | Cartões da CAA para sinalizar atividades diárias, eventos e para possibilitar que Tadeu escolhesse a atividade que desejava realizar nos intervalos..... | 73 |
| Figura 8 - | Suporte tridimensional..... | 74 |
| Figura 9 - | Cartões da CAA para favorecer a implantação de limites com Tadeu e para que o aluno comunicasse o que necessitava..... | 74 |
| Figura 10 - | Cartões da CAA, para Tadeu responder as perguntas fechadas (respostas sim ou não) e para se autoreferenciar (uso do eu), com a sua fotografia e o seu nome..... | 74 |
| Figura 11 - | Borracha com adaptador e borracha com apontador adaptada (industrializada), para facilitar o manuseio e o uso do material..... | 75 |
| Figura 12 - | Lápis com adaptador artesanal (engrossadores), para facilitar o uso do aluno que apresentava dificuldade para o manuseio do lápis comum.... | 75 |
| Figura 13 - | Uso de linhas com espaço entrelinhas maior para favorecer o entendimento do aluno da necessidade de organização da sua letra no espaço oferecido..... | 75 |
| Figura 14 - | Atividade adaptada, oferecida pela pesquisadora, com o conteúdo solicitado pela professora Elisa, para ser realizada por todos os alunos da turma de Tadeu..... | 75 |
| Figura 15 - | Cartões da CAA, para Tadeu, para favorecer a compreensão do período de férias..... | 77 |
| Figura 16 - | Cartões da CAA para favorecer a escolha do que Tadeu desejava comer no café da manhã..... | 77 |

| | | |
|-------------|---|-----|
| Figura 17 - | Cartões da CAA para possibilitar a escolha da atividade que Tadeu deseja fazer em casa..... | 78 |
| Figura 18 - | Cartões da CAA para favorecer a compreensão da rotina diária, por Tadeu..... | 78 |
| Figura 19 - | Cartões da CAA para favorecer a instalação de limites pela responsável com Tadeu..... | 78 |
| Figura 20 - | A professora Clara (Sala de Recursos) em visita a Tadeu, e utilizando cartões da CAA com o aluno..... | 106 |
| Figura 21 - | Cartões da CAA, construídos pela pesquisadora, para o aluno comunicar o seu desejo e/ou necessidade e para realizar escolhas de objetos ou atividades..... | 117 |
| Figura 22 - | Prancha confeccionada, pela pesquisadora, para favorecer a comunicação do aluno sobre como ele estava se sentindo diariamente (sentimentos e/ou emoções)..... | 117 |
| Figura 23 - | Cartões da CAA, confeccionados pela pesquisadora, para favorecer a comunicação do aluno sobre os seus sentimentos e/ou emoções..... | 117 |
| Figura 24 - | Tadeu trabalhando em dupla, com um colega da turma..... | 118 |
| Figura 25 - | Tadeu trabalhando em grupo, com atividade adaptada proposta pela pesquisadora, com a mediação da estagiária..... | 118 |
| Figura 26 - | Cartões com pictogramas (CAA) para favorecer o entendimento de Tadeu da necessidade de aguardar/esperar e de utilizar formas sociais: se desculpar e agradecer..... | 119 |
| Figura 27 - | A turma de Tadeu realizando atividade adaptada, oferecida pela pesquisadora, com o conteúdo solicitado pela professora..... | 119 |
| Figura 28 - | Tadeu realizando atividade adaptada (a mesma ofertada para a turma)..... | 119 |
| Figura 29 - | Exemplos de atividades adaptadas, construídas pela pesquisadora, com o conteúdo solicitado pela professora, oferecidas para Tadeu e a sua turma..... | 120 |
| Figura 30 - | Catálogo contendo cartões da CAA, confeccionado pela pesquisadora, para favorecer a comunicação (diálogo) dos colegas com Tadeu..... | 120 |
| Figura 31 - | Cartões com pictogramas (CAA) para favorecer a comunicação das crianças sobre o que desejavam e/ou necessitavam..... | 193 |
| Figura 32 - | Cartões com pictogramas (CAA), para favorecer a implantação de limites com as crianças..... | 193 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| Figura 33 - | Painel Rotina do Dia, com atividades para serem realizadas pelas crianças do Grupo 1..... | 193 |
| Figura 34 - | Painel Rotina do Dia Individual, com as atividades para serem realizadas, individualmente, por cada criança do Grupo 2..... | 193 |
| Figura 35 - | Materiais pedagógicos adaptados, para favorecer o uso e a escrita pelas crianças..... | 193 |
| Figura 36 - | Painel e cartões com pictogramas (CAA) para as crianças comunicarem o seu estado emocional..... | 194 |
| Figura 37 - | Catálogo, com cartões com pictogramas (CAA), para favorecer a escolha, pela criança, do brinquedo para brincar..... | 194 |
| Figura 38 - | Painel Galeria dos Nomes..... | 195 |
| Figura 39 - | Painel Calendário Anual..... | 195 |
| Figura 40 - | Painel Calendário Mensal..... | 195 |
| Figura 41 - | Painel Dias da Semana..... | 195 |
| Figura 42 - | Painel Calendário Diário..... | 195 |
| Figura 43 - | Suporte tridimensional para apoiar os cartões da CAA..... | 196 |
| Figura 44 - | Cartões da CAA, para favorecer a resposta de perguntas fechadas e iniciar interação..... | 196 |
| Figura 45 - | Catálogo com cartões da CAA, confeccionado pela pesquisadora, para favorecer a comunicação e a busca, pelas crianças, de iniciar interação..... | 196 |
| Figura 46 - | Atividade pedagógica formal e adaptada, construída pela pesquisadora, para ser realizada com as crianças..... | 196 |
| Figura 47 - | Atividade pedagógica formalizada e adaptada, realizada durante uma experiência de bidocência, com a pesquisadora dinamizando a atividade..... | 197 |
| Figura 48 - | Atividade adaptada, pela professora Gina, com a colaboração da psicóloga Ana e supervisão da pesquisadora..... | 248 |
| Figura 49 - | Cartões da CAA, construídos pela pesquisadora, após discussão e planejamento com os profissionais, para favorecer a comunicação e a autorregulação de Mirtes..... | 249 |
| Figura 50 - | Atividade pedagógica adaptada, com o tema “Animais”, construída pela professora Gina, e realizada com as crianças dos Grupos 1 e 2, após visita ao Jardim Zoológico..... | 250 |
| Figura 51 - | Atividade pedagógica adaptada, com o tema “A Bandeira Nacional”, elaborada pelos profissionais e confeccionada pela professora Gina.... | 252 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|--------------|---|-----|
| Gráfico 1 - | Gracy incentiva a comunicação de Tadeu..... | 126 |
| Gráfico 2 - | Gracy responde às perguntas/solicitações de Tadeu..... | 127 |
| Gráfico 3 - | Gracy possibilita a comunicação entre os alunos..... | 127 |
| Gráfico 4 - | Pesquisadora incentiva a comunicação de Tadeu..... | 128 |
| Gráfico 5 - | Pesquisadora possibilita a comunicação entre os alunos..... | 129 |
| Gráfico 6 - | Pesquisadora responde às perguntas/solicitações de Tadeu..... | 129 |
| Gráfico 7 - | Gracy aguarda a resposta de Tadeu..... | 131 |
| Gráfico 8 - | Pesquisadora aguarda a resposta de Tadeu..... | 132 |
| Gráfico 9 - | Cecília oferece modelo para Tadeu..... | 137 |
| Gráfico 10 - | Gracy oferece modelo para Tadeu..... | 138 |
| Gráfico 11 - | Gracy faz perguntas abertas para Tadeu..... | 138 |
| Gráfico 12 - | Pesquisadora oferece modelo para Tadeu..... | 139 |
| Gráfico 13 - | Pesquisadora faz perguntas abertas para Tadeu..... | 140 |
| Gráfico 14 - | Tadeu responde à iniciativa da professora..... | 141 |
| Gráfico 15 - | Tadeu atende os comandos da professora..... | 142 |
| Gráfico 16 - | Tadeu responde à estagiária-mediadora..... | 143 |
| Gráfico 17 - | Tadeu atende os comandos da estagiária-mediadora..... | 143 |
| Gráfico 18 - | Tadeu responde à iniciativa de interação da pesquisadora..... | 144 |
| Gráfico 19 - | Tadeu atende os comandos da pesquisadora..... | 145 |
| Gráfico 20 - | Tadeu imita a estagiária-mediadora..... | 146 |
| Gráfico 21 - | Tadeu apresenta comportamento desafiador-provocativo em interação com a estagiária-mediadora..... | 147 |
| Gráfico 22 - | Tadeu apresenta comportamento disruptivo em interação com a estagiária-mediadora..... | 148 |

| | |
|---|-----|
| Gráfico 23 - Tadeu imita a pesquisadora..... | 148 |
| Gráfico 24 - Tadeu demonstra interesse/atenção na atividade com a pesquisadora... | 149 |
| Gráfico 25 - Tadeu manifesta comportamento disruptivo em interação com a pesquisadora..... | 149 |
| Gráfico 26 - Tadeu protesta com a estagiária-mediadora..... | 152 |
| Gráfico 27 - Tadeu expressa protesto com a estagiária-mediadora..... | 152 |
| Gráfico 28 - Tadeu protesta com a pesquisadora..... | 153 |
| Gráfico 29 - Tadeu expressa protesto com a pesquisadora..... | 154 |
| Gráfico 30 - Tadeu inicia e/ou responde às tentativas de interação da nova professora – Sueli..... | 158 |
| Gráfico 31 - Tadeu inicia e/ou responde às tentativas de interação da nova estagiária-mediadora – Vera..... | 159 |
| Gráfico 32 - Gina incentiva a comunicação das crianças do Grupo 1..... | 203 |
| Gráfico 33 - Gina responde às perguntas/solicitações das crianças do Grupo 1..... | 204 |
| Gráfico 34 - A professora Gina e a psicóloga Ana comentam as respostas das crianças do Grupo 1..... | 205 |
| Gráfico 35 - A professora Gina e a psicóloga Ana oferecem síntese da mensagem das crianças do Grupo 1..... | 206 |
| Gráfico 36 - A professora Gina, o auxiliar Jorge e a psicóloga Ana ofertam modelo as crianças do Grupo 1..... | 207 |
| Gráfico 37 - A professora Gina e o auxiliar Jorge incentivam a comunicação das crianças do Grupo 1..... | 208 |
| Gráfico 38 - A professora Gina e o auxiliar Jorge incentivam a comunicação das crianças do Grupo 2..... | 210 |
| Gráfico 39 - A professora Gina e a psicóloga Ana fazem perguntas abertas para as crianças do Grupo 2..... | 210 |
| Gráfico 40 - A professora Gina oferece sentença incompleta para as crianças do Grupo 2 completarem..... | 211 |
| Gráfico 41 - Geraldo atende aos comandos dos profissionais..... | 212 |
| Gráfico 42 - Rita atende aos comandos dos profissionais..... | 213 |
| Gráfico 43 - Mirtes apresenta comportamento desafiador-provocativo com a professora..... | 215 |

| | | |
|--------------|---|-----|
| Gráfico 44 - | Mirtes apresenta comportamento disruptivo quando em interação com a professora..... | 215 |
| Gráfico 45 - | Ise utiliza comportamento disruptivo em interação com a professora..... | 217 |
| Gráfico 46 - | Geraldo utiliza expressão de protesto, em interação com os profissionais..... | 218 |
| Gráfico 47 - | Rita utiliza a expressão de protesto com os profissionais..... | 219 |
| Gráfico 48 - | Rita faz pedido de ação para os profissionais..... | 220 |
| Gráfico 49 - | Mirtes utiliza emissões de sons/ações performativas com a professora. | 221 |
| Gráfico 50 - | Ise utiliza a expressão de protesto com a professora..... | 223 |
| Gráfico 51 - | Ise utiliza emissões de sons/ações performativas com a professora..... | 224 |
| Gráfico 52 - | Lucas responde os profissionais..... | 225 |
| Gráfico 53 - | Lucas imita os profissionais..... | 226 |
| Gráfico 54 - | Lucas apresenta comportamento desafiador-provocativo dirigido aos profissionais..... | 226 |
| Gráfico 55 - | Lucas apresenta comportamento disruptivo quando em interação com os profissionais..... | 227 |
| Gráfico 56 - | Maria apresenta interesse/atenção na atividade com a professora e o auxiliar..... | 228 |
| Gráfico 57 - | Maria apresenta comportamento desafiador-provocativo quando em interação com a professora e o auxiliar..... | 229 |
| Gráfico 58 - | Maria apresenta comportamento disruptivo quando em interação com a professora e o auxiliar..... | 229 |
| Gráfico 59 - | Ronaldo apresenta comportamento desafiador-provocativo quando em interação com os profissionais..... | 230 |
| Gráfico 60 - | Carlos apresenta comportamento desafiador-provocativo com a professora e o auxiliar..... | 232 |
| Gráfico 61 - | Carlos apresenta comportamento disruptivo com a professora e o auxiliar..... | 232 |
| Gráfico 62 - | Lucas utiliza o protesto com os profissionais..... | 233 |
| Gráfico 63 - | Lucas utiliza a expressão de protesto com os profissionais..... | 234 |
| Gráfico 64 - | Maria utiliza a expressão de protesto com a professora e o auxiliar..... | 236 |

| | |
|--|-----|
| Gráfico 65 - Ronaldo faz pedido de objeto para os profissionais..... | 237 |
| Gráfico 66 - Ronaldo expressa protesto com os profissionais..... | 238 |
| Gráfico 67 - Carlos utiliza o protesto com a professora e o auxiliar..... | 239 |
| Gráfico 68 - Carlos utiliza a expressão de protesto com a professora e o auxiliar..... | 240 |
| Gráfico 69 - Carlos utiliza emissões de sons/ações performativas, com a professora e o auxiliar..... | 241 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-------------|---|-----|
| Quadro 1 – | Dados referentes à Subcategoria Interacional (recorte da Tabela 5 do Apêndice D)..... | 86 |
| Quadro 2 – | Dados referentes à Subcategoria Instrumental (recorte da Tabela 5 do Apêndice D)..... | 87 |
| Quadro 3 – | Dados referentes à Subcategoria Regulatória (recorte da Tabela 5 do Apêndice D)..... | 88 |
| Quadro 4 – | Dados referentes à Subcategoria Interacional (recorte da Tabela 5 do Apêndice D)..... | 90 |
| Quadro 5 – | Dados referentes à Subcategoria Instrumental (recorte da Tabela 5 do Apêndice D)..... | 91 |
| Quadro 6 – | Dados referentes à Subcategoria Interacional (recorte da Tabela 6 do Apêndice D)..... | 92 |
| Quadro 7 – | Dados referentes à Subcategoria Instrumental (recorte da Tabela 6 do Apêndice D)..... | 94 |
| Quadro 8 – | Dados referentes à Subcategoria Instrumental (recorte da Tabela 6 do Apêndice D)..... | 96 |
| Quadro 9 – | Dados referentes à Subcategoria Autorregulatória (recorte da Tabela 6 do Apêndice D)..... | 97 |
| Quadro 10 – | Dados referentes à Subcategoria Pessoal (recorte da Tabela 6 do Apêndice D)..... | 98 |
| Quadro 11 – | Participação das crianças do Grupo 1, durante as sessões da fase de Linha de Base, com cada profissional..... | 190 |
| Quadro 12 – | Participação das crianças do Grupo 2, durante as sessões da fase de Linha de Base, com cada profissional..... | 190 |
| Quadro 13 – | Participação das crianças do Grupo 1, nas sessões da fase de Intervenção, com cada profissional..... | 191 |
| Quadro 14 – | Participação das crianças do Grupo 2, nas sessões da fase de Intervenção, com cada profissional..... | 191 |
| Quadro 15 – | Participação das crianças do Grupo 1 nas sessões da fase de <i>Follow-up</i> , com cada profissional..... | 199 |

| | |
|---|-----|
| Quadro 16 – Participação das crianças do Grupo 2 nas sessões da fase de <i>Follow-up</i> , com cada profissional..... | 200 |
| Quadro 17 – Resultados referentes à modificação dos comportamentos observados em cada criança do Grupo 1..... | 267 |
| Quadro 18 - Resultados referentes à modificação dos comportamentos observados em cada criança do Grupo 2..... | 269 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------|---|
| ABFW | Teste de Linguagem Infantil nas Áreas de Fonoaudiologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática |
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| AMA | Associação de Amigos do Autismo |
| CAA | Comunicação Alternativa e Ampliada |
| CDC | Center for Disease Control |
| COEP-UERJ | Comitê de Ética em Pesquisa – Universidade do Estado do Rio de Janeiro |
| DSM IV | Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais |
| EEG | Eletroencefalograma |
| FAPERJ | Fundação de Amparo e Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro |
| IHA | Instituto Helena Antipoff |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PCS | Picture Communication Symbols |
| PECS | Picture Exchange Communication System |
| PIC | Pictogram Ideogram Communication System |

ProCAAFF Programa de Comunicação Alternativa para Familiares

TA Tecnologia Assistiva

TGDs Transtornos Globais do Desenvolvimento

UERJ Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFSCar Universidade Federal de São Carlos

V COC V Conselho de Classe

SUMÁRIO

| | | |
|-----|--|-----|
| | INTRODUÇÃO..... | 19 |
| 1 | O AUTISMO E A SÍNDROME DE ASPERGER..... | 24 |
| 1.1 | O autismo..... | 25 |
| 1.2 | A síndrome de Asperger..... | 27 |
| 1.3 | A comunicação, a linguagem e a interação social no autismo e na síndrome de Asperger..... | 29 |
| 2 | A SÍNDROME DE ANGELMAN..... | 34 |
| 3 | A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA..... | 36 |
| 4 | O ENSINO E A CONSULTORIA COLABORATIVA..... | 49 |
| 5 | OS ESTUDOS..... | 57 |
| 6 | CONCLUSÕES DO ESTUDO I, ESTUDO II E ESTUDO III..... | 254 |
| | REFERÊNCIAS..... | 274 |
| | APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para as gestoras das instituições, questionário para os profissionais e para os responsáveis pelas crianças..... | 287 |
| | APÊNDICE B – Protocolos de Observação: do Comportamento e Estratégias dos Profissionais, do Comportamento e da Função Comunicativa da Criança e dos Episódios Comunicativos – Estudos I, II e III..... | 292 |
| | APÊNDICE C - Tabelas 1 a 4, referentes ao Índice de Concordância das Variáveis das Categorias: Comportamentos dos Profissionais dirigidos a Criança, Estratégias dos Profissionais dirigidas a Criança; Comportamentos da Criança dirigidos aos Profissionais e da Função Comunicativa da Criança dirigida aos profissionais do Estudo I..... | 294 |
| | APÊNDICE D - Tabelas 5 e 6 das ocorrências das variáveis das categorias Comportamentos e Estratégias dos Profissionais Dirigidos a Criança e Comportamentos e Função Comunicativa da Criança dirigidos aos Profissionais, do Estudo I..... | 299 |

| | |
|---|-----|
| APÊNDICE E – Tabelas 7 a 11, referentes ao índice de Concordância dos Comportamentos dos Profissionais dirigidos a Criança, Estratégias dos Profissionais dirigidas a Criança, Comportamentos da Criança dirigidos aos Profissionais e Função Comunicativa da Criança dirigida aos Profissionais, do Estudo II..... | 303 |
| APÊNDICE F - Dados referentes ao Comportamento dos Profissionais - Aspecto Instrumental (comportamentos: aguarda resposta do aluno; incentiva a autonomia do aluno)..... | 310 |
| APÊNDICE G – Tabelas 1 a 20, do Estudo III, referentes ao Índice de Concordância das variáveis das categorias Comportamentos dos Profissionais dirigidos as Crianças, Estratégias dos Profissionais dirigidas as Crianças, Comportamentos das Crianças dirigidos aos Profissionais e Função Comunicativa das Crianças dirigidas aos Profissionais – Grupo 1 e Grupo 2..... | 331 |
| APÊNDICE H – Tabelas referentes às médias aritméticas das variáveis das categorias Comportamento e Estratégias dos Profissionais dirigidas às Crianças dos Grupos 1 e 2, do Estudo III..... | 352 |
| APÊNDICE I - Dados dos Comportamentos dos Profissionais (professora Gina, auxiliar Jorge e psicóloga Ana) dirigidos as Crianças do Grupo 1 – Estudo III..... | 367 |
| APÊNDICE J - Dados dos Comportamentos dos Profissionais (professora Gina, auxiliar Jorge e psicóloga Ana) dirigidos as Crianças do Grupo 2 – Estudo III..... | 370 |
| APÊNDICE K - Dados dos Comportamentos das Crianças do Grupo I, dirigidos aos profissionais..... | 372 |
| APÊNDICE L - Dados referentes à Função Comunicativa das Crianças do Grupo I dirigidos aos profissionais..... | 378 |
| APÊNDICES M - Dados do comportamento das crianças do Grupo II dirigidos aos profissionais..... | 383 |
| APÊNDICE N - Dados Referentes à Função Comunicativa das Crianças do Grupo 2..... | 385 |
| ANEXO A – Parecer da Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - COEP/UERJ..... | 395 |
| ANEXO B – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 396 |

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar da criança e do jovem com deficiência, em classe regular de ensino, é um processo recente. Historicamente, em sua maioria, essa população apenas dispunha da Educação Especial, como uma forma substitutiva do ensino comum. E, no Brasil, somente obteve maior expressão a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN nº 9.394/1996. Na atualidade, a matrícula dessas crianças e jovens é uma exigência estabelecida por várias diretrizes educacionais. Os documentos oficiais do MEC (Ministério da Educação e Cultura) propõem a inserção em classes de ensino regular e aponta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como forma de suporte pedagógico para efetivar tal inclusão.

A despeito da legislação vigente e das ações governamentais para a inclusão, observa-se que muitas delas respondem apenas à necessidade de indicadores nacionais perante organismos internacionais. Constatou-se que não há empenho para garantir a qualificação do ensino nas escolas (FERREIRA; FERREIRA, 2004); viabilizar a formação de professores, tanto inicial como continuada; favorecer o acesso efetivo a serviços e recursos da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), para os usuários e seus professores (SCHIRMER, 2011).

Desde a Lei de Diretrizes e Bases – LDBEN nº 9.394/1996, educadores, pais, profissionais da Saúde e pesquisadores vêm confrontando questões suscitadas pelas diferenças entre seus alunos e usuários, a partir de diversos contextos. Entretanto, pesquisas recentes ainda revelam a presença de resistências para acolher essa população no ensino regular (PRIETO, 2006; KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2007; VITALIANO, 2007). Também se observa que muitos profissionais da Educação Regular se queixam do próprio despreparo para essa nova realidade. Segundo Sant’Ana (2005 *apud* MENDES, 2007), após pesquisa com professores e diretores do Ensino Fundamental sobre a concepção da Educação Inclusiva, os resultados mostraram que os professores não estão preparados para a inclusão e não aprenderam “as práticas educacionais essenciais” para promover a inclusão, e que necessitam da ajuda de especialistas. Os estudos realizados por Lauand (2000) e Martins (2003), voltados para a formação dos professores especialistas, afirmam que estes também não estão preparados e que seria preciso garantir algum tipo de formação específica para capacitá-los e atender os diversos tipos de deficiência.

Na literatura científica são apresentados argumentos teórico-empíricos favoráveis à Educação Inclusiva, destacando as inúmeras possibilidades de benesses para os alunos com e sem deficiência, bem como para os professores. No entanto, no cotidiano da escola, observam-se o aumento gradativo do número de crianças e jovens com graves problemas de comunicação e um grande número de alunos não alfabetizados e com dificuldades para acompanhar o conteúdo acadêmico proposto pelos professores (PELOSI; NUNES, 2009). Também é possível notar que inúmeras crianças e jovens com deficiências não conseguem ser inseridos no ambiente escolar e, quando isto acontece, a permanência não é garantida. No ano de 2008, as estatísticas oficiais do Ministério de Educação e Cultura (MEC) apontam que 71% das pessoas na faixa de zero a 18 anos, contempladas com o “Benefício de Prestação Continuada”, concedido para pessoas com deficiência de baixa renda, não frequentavam nenhum tipo de escola. (BRASIL, 2009).

Um aspecto importante que deve ser considerado é o de que nem todas as crianças e jovens com deficiência terão condições de ser incluídos em classes regulares ou mesmo em classes especiais de ensino, por necessitarem de condições específicas de proteção e/ou cuidados especiais. Estas crianças e estes jovens também precisam de atenção e ações específicas, que criem reais possibilidades para propiciar a sua inclusão social. E para aquelas que apresentam condições de interagir em ambientes não protegidos, se torna primordial a observação e a execução de ações que possam garantir-lhes o direito de estar na escola e receber um ensino e/ou atendimento de qualidade.

Na literatura são apontadas as características para a eficácia da inclusão escolar de alunos com deficiência: forte liderança dos gestores; participação da família; trabalho colaborativo dos professores; aproveitamento dos profissionais de apoio; formação inicial e continuada, de qualidade, dos profissionais de magistério; adaptações curriculares; emprego planejado e consistente de materiais didáticos adaptados; e uso de sistemas de Comunicação Alternativa (DOWING; PECKHAM-HARDIN, 2007; SCHIRMER; NUNES; WALTER; DELGADO, 2008; PELOSI, 2008; BERSCH; SCHIRMER, 2008).

Diante das dificuldades descritas, quando se busca promover a inclusão de crianças e jovens com algum dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs) e com a síndrome de Angelman, as resistências e o despreparo do corpo docente e das instituições de ensino se tornam ainda mais evidentes.

Pelo fato de essa população ter sido atendida, durante décadas, quase que exclusivamente pela área de Saúde, não se pode ignorar que muitos educadores desconhecem as principais características dos TGDs, até mesmo os mais conhecidos na atualidade — o

autismo e a síndrome de Asperger (SUPLINO, 2010) —, e as da síndrome de Angelman, pela sua condição de raridade. Outro aspecto que também não se pode ignorar é que os professores, geralmente, não têm formação específica (mesmo aqueles de AEE), e que existe “a falta de infraestrutura material e de pessoal qualificado para uma orientação e supervisão adequadas” (SERRA, 2008, p.43). Tais constatações apontam para a urgência da viabilização de políticas públicas, para promover um atendimento educacional com qualidade e a formação de professores, aspecto primordial para uma intervenção pedagógica consistente.

Outra questão que se torna fundamental consiste na adoção de uma decisão criteriosa ao se buscar incluir as crianças ou jovens com deficiência em classes regulares de ensino, pois nem todas poderão se beneficiar do modelo atual de inclusão. Conforme aponta Serra (2008, p.42), “a inclusão não é o único modelo de educação para os indivíduos com autismo e a decisão de incluir deve ser bastante criteriosa”.

Como se pode observar, a demanda da inclusão chega às escolas, em nosso país, antes do preparo do corpo docente, da comunidade escolar, do professor especialista e, até mesmo, de alguns profissionais de Saúde. Por certo, práticas pedagógicas eficientes e adequadas às deficiências são prioritárias para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, e esse nível de aprimoramento só é alcançado quando são ofertados subsídios teórico-práticos. Logo, para a consecução da oferta de um ensino e/ou atendimento de qualidade para as crianças e jovens com deficiência e, especialmente, para aquelas com autismo e síndromes de Asperger (TGDs) e Angelman, devem ser respeitados, analisados e viabilizados as condições necessárias e o oferecimento de suportes. Tais ações devem abranger: a orientação da comunidade escolar, para compreender o envolvimento necessário de todos os profissionais; a orientação para os alunos e responsáveis; a conscientização da necessidade de apoio ao professor que acolhe o aluno com deficiência em sua turma; e a capacitação dos gestores, coordenadores pedagógicos, professores de classes regulares, professores especialistas (Atendimento Educacional Especializado – AEE) e profissionais de Saúde.

Hoje, a escola regular se defronta com novas questões, e o professor, que de forma tradicional exercia um papel individual, sente a necessidade de compartilhar conhecimentos, metas, decisões e responsabilidades com outros profissionais, na tarefa de possibilitar um desenvolvimento das capacidades de todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam alguma deficiência ou problemas no desenvolvimento (MENDES, 2006; 2006a).

A contribuição da área de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), para a inclusão social e escolar de pessoas com deficiência no Brasil, tem sido, nos últimos anos, amplamente discutida na literatura, tanto na área de Educação quanto na área de Saúde

(MANZINI; DELIBERATO, 2004; DELIBERATO et al., 2007; PELOSI, 2000; PELOSI, 2008; SCHIRMER; NUNES; WALTER; DELGADO, 2008; SCHIRMER; BRANDO; NUNES, 2009; PELOSI; NUNES, 2009; SCHIRMER; NUNES et al., 2009; NUNES et al., 2009a, 2009b).

Dentre os potenciais beneficiários da CAA se encontram as crianças e os jovens com autismo, Asperger (TGDs) e Angelman, em razão das dificuldades acentuadas na comunicação, que afetam, de forma incisiva, o relacionamento com as pessoas e com o meio em que vivem, e, conseqüentemente, repercutem na aprendizagem.

Os profissionais da Saúde, que no campo da Educação Especial, de modo costumeiro, desenvolviam práticas específicas em ambientes restritos, encontram novas demandas de atuação e, entre elas, a necessidade de compartilhar os subsídios teórico-práticos que dispõem para poder auxiliar no desenvolvimento das pessoas com autismo, Asperger e Angelman nas escolas regulares, a fim de que possam acompanhar o conteúdo de sua classe, adquirir habilidades acadêmicas e de socialização, do modo mais próximo possível ao de seus colegas na mesma faixa etária. Esta participação exige dos profissionais comportamentos mais maleáveis e intervenções consistentes e criativas, e o desenvolvimento de estratégias viáveis de serem realizadas e que surjam da elaboração conjunta da equipe docente.

Estudos científicos de países mais experientes em práticas de inclusão escolar apresentam o trabalho colaborativo no contexto escolar como uma estratégia eficaz, e em ascensão, para solucionar problemas relativos tanto ao processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência, quanto para promover o desenvolvimento pessoal e profissional de educadores (MENDES, 2008).

Pesquisadores brasileiros também têm apresentado o trabalho colaborativo como um modelo promissor para a formação e a capacitação dos profissionais, em serviço, e para favorecer a escolarização e/ou atendimento de crianças e jovens com deficiência (MENDES; CAPELLINI, 2003; 2007; MENDES, 2006a; 2006b; 2008; 2009).

Diante da urgência da demanda de formação e capacitação dos profissionais envolvidos no processo de inclusão de crianças e jovens com autismo, Asperger e Angelman, a utilização dos procedimentos do ensino e/ou consultoria colaborativa pode ser uma estratégia para auxiliar a viabilização dos subsídios teórico-práticos e instigar reflexões e debates que possam transformar possíveis paradigmas, que ainda afetam e retroalimentam as resistências observadas para o acolhimento dessa população no contexto escolar, seja ele regular ou especial, bem como dar suporte para novas possibilidades de atuação das instituições especializadas.

Preocupada com essas questões, pretendo problematizar neste trabalho a formação de profissionais de Educação e Saúde, pensando em como ofertar subsídios teórico-práticos, para o acolhimento e a oferta de um ensino e/ou atendimento de qualidade, para as crianças e jovens com autismo, Asperger e Angelman.

A apresentação desse trabalho foi organizada em seis capítulos. Os quatro primeiros tiveram como objetivo apresentar a fundamentação teórica: as principais características do autismo e das síndromes de Asperger (TGDs) e Angelman; a Comunicação Alternativa e Ampliada; e o ensino e a consultoria colaborativa. No quinto capítulo foram abordados os três estudos desenvolvidos: o estudo I, realizado em uma escola regular da rede municipal, com um aluno com autismo incluído, foi a base para a elaboração dos demais estudos. O estudo II, realizado na mesma escola do estudo I, deu continuidade ao estudo com o aluno incluído, porém, com novos profissionais (professora de turma e estagiária-mediadora). Já o estudo III, foi realizado em uma instituição especializada, com abordagem clínica-terapêutica-educacional, da rede privada, com oito crianças, sendo duas com Asperger, quatro com autismo e duas com Angelman, e três profissionais (professora, auxiliar da professora e psicóloga). As conclusões dos três estudos realizados compõem o Capítulo 6.

1 O AUTISMO E A SÍNDROME DE ASPERGER

Conforme os sistemas oficiais de classificação, o autismo e a síndrome de Asperger são dois dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs) na atualidade (Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais- DSM IV, ASM-1995), e os mais conhecidos. As características básicas destes transtornos são os distúrbios qualitativos na interação social recíproca, na comunicação verbal e não verbal e na manifestação de padrões restritos de interesses, atividades e condutas repetitivas e estereotipadas (KLIN, 2006, p. 54).

Estudos internacionais indicam que os TGDs afetam uma em cada 110 pessoas (ASA; CENTER FOR DISCASE CONTROL – CDC, 2011). No Brasil, pesquisas recentes revelaram prevalência inferior, de 27.2 pessoas diagnosticadas em uma população de 10 mil (PAULA et al., 2011). Segundo a literatura científica, o autismo manifesta-se no sexo masculino de duas a quatro vezes mais que no sexo feminino, e esta preponderância masculina é ainda maior nos casos de Asperger: a proporção é de nove para um (KLIN, 2006, p.54).

Cabe apontar que, a partir da evolução dos conceitos, o autismo passou a ser considerado um dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – DSM IV, 1995), e se constatou a existência de outros transtornos similares. Desde então, os TGDs foram retirados do eixo no qual eram considerados uma patologia de “prognóstico pobre” e incluídos como distúrbios que respondem melhor às intervenções terapêuticas, e seus sintomas podem sofrer alterações. Em virtude da dificuldade de se obter consenso conceitual, apenas em 2010 as pessoas com TGDs foram oficialmente reconhecidas pelas Nações Unidas como beneficiárias da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2010). Esse fato histórico pode estar relacionado com a surpresa e o desafio vividos, hoje, por profissionais de Educação e Saúde, diante da oportunidade de receber crianças com TGD, em uma turma regular ou em sala de atendimento.

1.1 O autismo

O autismo acomete crianças antes dos 3 anos de idade. É caracterizado por alterações relativas à interação social recíproca, à comunicação/linguagem, às atividades simbólicas ou imaginativas e a interesses/atividades. Segundo Klin (2006), as anormalidades no desempenho em cada uma dessas áreas surgem por volta dos 3 anos de idade.

As pessoas com autismo geralmente apresentam tendência inusual de vinculação a objetos comuns, fixação a rotinas particulares e rituais de caráter não funcionais. Observam-se, ainda, incapacidade acentuada de estabelecer relações pessoais (AJURIAGUERRA; MARCELLI, 1991) e déficits de linguagem, que compreendem desde a ausência até a presença de uma linguagem restrita, estereotipada, com persistência de manifestações verbais com características peculiares (dificuldade de inversão pronominal).

Desde Kanner (1943), quando o autismo foi descrito pela primeira vez, até o momento atual, vários estudos têm sido realizados visando à busca de uma etiologia mais precisa e suas implicações, em decorrência da amplitude dos sintomas, no funcionamento cognitivo, social, emocional das pessoas afetadas e, conseqüentemente, na sua aprendizagem. Porém, neste estudo, será dada prioridade apenas a algumas das pesquisas mais recentes voltadas para a comunicação e a linguagem.

Em 1985, Leboyer assinala que inúmeros estudos realizados sobre a etiologia do autismo enfatizavam patologias pré,¹ peri² e pós-natais,³ infecções virais neonatais, doenças metabólicas, neurológicas e hereditárias. E Gillberg (1990) afirma, a partir do estudo de uma série de patologias genéticas associadas ao autismo, que era improvável que existisse algum caso de autismo não orgânico, assegurando ser o autismo uma disfunção orgânica. A partir destas novas descobertas, as pesquisas voltadas para o estudo de muitos quadros de base neurológica e/ou genética, concomitantemente com a sintomatologia do autismo, se intensificaram e assinalaram que essas enfermidades alteravam as funções cerebrais no desenvolvimento do sistema nervoso central. Em virtude da constatação de alterações no desenvolvimento cerebral no autismo (hoje já se sabe que há outros transtornos), diversas

¹ Patologias pré-natais: trissomia 21, rubéola congênita, infecção por citomegalovirus congênita, sífilis congênita, hemorragia do primeiro trimestre e toxemia gravídica (ORMITZ, 1983, *apud* LEBOYER, 1985).

² Patologias perinatais: anóxia neonatal, apresentação pélvica, baixo apgar, bilirrubina elevada, fibroplasia retrolental e síndrome da angústia respiratória. (ORMITZ, 1983, *apud* LEBOYER, 1985).

³ Patologias pós-natais: convulsões, albinismo oftalmocutâneo, fenilcetonúria, esclerose tuberosa, doença celíaca, histidemia, lipoidose cerebral. Microcefalia, rubéola congênita, epilepsia, patologia do lobo temporal e encefalite herpética. (ORNITZ, 1983, *apud* LEBOYER).

teorias foram elaboradas com enfoque neurobiológico (AKSHOOMOFF, 2000; WATERHOUSE; FEIN; MODAHL, 1996; COURCHESNE, 1995).

Akshoomoff (2000) aponta dois modelos teóricos de neurodesenvolvimento que discutem as disfunções cerebrais no autismo: o delineado por Waterhouse, Fein e Modahl (1996 *apud* NUNES, 2000) e o de Courchesne (1995). O modelo descrito por Waterhouse, Fein e Modahl (1996), sugere que existem cinco regiões cerebrais disfuncionais nas pessoas com autismo: o hipocampo, a amígdala, o córtex pré-frontal, o cerebelo e o tronco cerebral. Acrescenta que as anomalias nessas áreas gerariam, em termos gerais, distúrbios de memória, de atenção e de processamento de informações, o que explicaria os déficits sociais, de comunicação e as condutas atípicas. Courchesne (1995 *apud* NUNES, 2000) buscou agregar pesquisas sobre a cognição e o comportamento de pessoas com autismo e as descobertas da neurociência. Ele descreve que danos no sistema subcortical, particularmente no cerebelo, possibilitariam os distúrbios da atenção, destacando ser a atenção deficitária uma desordem central no autismo que contribui para os distúrbios sociais e cognitivos. Delineia que a incapacidade em lidar com estímulos sociais esclarecia os problemas de linguagem, também característicos do autismo.

Já Windholz (1995), argumenta que os sintomas do autismo são complexos e podem afetar a qualidade de vida, a aquisição de autonomia e a participação na sociedade, porém, a literatura aponta para ações, recursos e intervenções que podem contribuir para o desenvolvimento dessas pessoas, favorecendo a aquisição de habilidades essenciais para uma vida funcional. E Aiello *et al* (2000) ensina que a identificação precoce do autismo permite a intervenção imediata, possibilitando um planejamento educacional e suporte médico para a criança, além de apoio e educação à família, diminuindo assim o estresse e a angústia.

Voltados para as dificuldades de aquisição e função da linguagem e, conseqüentemente, da comunicação e da interação das pessoas com autismo, outros pesquisadores trouxeram importantes contribuições. Alguns desses estudos estão apresentados a seguir.

Fernandes (1995, p.24) relata que, a partir dos anos 1980, na literatura são encontradas pesquisas a respeito da linguagem de crianças com autismo. Aponta que tais pesquisas consideram não apenas os aspectos formais da linguagem, mas principalmente seus aspectos funcionais, e analisa, além da forma de expressão comunicativa, o contexto em que a comunicação ocorre.

Chapman (1996, p.262) buscou explicar sobre os desvios pragmáticos da linguagem da criança com autismo. Afirma que tais desvios podem ser esperados, em razão do

conhecimento social e emocional no autismo, “já que o tipo de entendimento social que parece estar faltando para estes indivíduos é um importante precursor para o desenvolvimento e uso da linguagem”. O autor sugere que os tipos de desafios de processamento cognitivo, social, afetivo e sensorial, típicos de pessoas com autismo, podem estar associados aos posteriores atrasos e desvios de linguagem.

Importante destacar que as primeiras descrições dos denominados TGDs ocorreram nos anos 1940. Como tais descrições eram voltadas para estudos, não se pautaram nas intervenções práticas e sim em modelos explicativos, que influenciaram as iniciativas de intervenção de ensino, que se constituíram de forma específica e distanciada das intervenções inerentes à escola ou às instituições especializadas com uma abordagem educacional (BELIZÁRIO Jr.; CUNHA, 2010, p.1).

1.2 A síndrome de Asperger

A síndrome de Asperger foi inicialmente descrita por Hans Asperger, em 1944. Até 1995, com o lançamento do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM IV), era considerada como “o bom prognóstico do autismo” (LOPES, 2000, p.89). A partir desta nova classificação é que ocorreu uma separação entre as listas de sintomas obrigatórios para o diagnóstico do autismo e da síndrome de Asperger.

As diferenças básicas entre o autismo e a síndrome de Asperger são: isolamento social mais intenso, no início da vida, das crianças com autismo, e o aparecimento da linguagem em idade normal, na síndrome de Asperger, já que, no autismo, quando ocorre, tende a ser tardio e de forma atípica. Outro fator é o da possibilidade de se encontrar histórico familiar mais típico na síndrome de Asperger do que no autismo (GILBERG, 1998).

Segundo Howlin (1987 *apud* LOPES, 2000, p.89), as observações realizadas por Kanner e Asperger, embora difiram sobre as descrições da fala nos dois quadros, assemelham-se nos relatos dos comportamentos das crianças avaliadas, especialmente no que se refere ao apego a objetos e rotinas e às falhas de relacionamento social adequado, apesar de existir relatos de um melhor relacionamento interpessoal na síndrome de Asperger.

Cabe destacar que antes mesmo da nova classificação do autismo e da síndrome de Asperger, Bishop (1989), com o objetivo de esclarecer a questão diagnóstica, sugeriu que se utilizasse o termo autismo para crianças que preenchessem os critérios de diagnósticos

psiquiátricos tradicionais, e que o uso da nomenclatura “síndrome de Asperger” fosse indicado para crianças que não se enquadrassem completamente nos critérios para o autismo; desenvolvessem aspectos formais da linguagem na idade esperada; e tivessem mais facilidades no estabelecimento de relações interpessoais. Também Wing (1992) levantou a hipótese de ser o autismo parte de um *continuum* ou *spectrum* de desordens, em que o problema central seria o prejuízo intrínseco no desenvolvimento da interação recíproca e na linguagem, sendo que tais características variariam na tipologia e na severidade com que se manifestariam. Desta forma, sugeriu que a síndrome de Asperger faria parte de um grau de desempenho mais elevado, dentro do *spectrum* autístico.

Voltado para a busca de características que distinguísse o autismo de Asperger, Wolf (1991, *apud* FERNANDES, 1995) cita alterações prosódicas na linguagem de pessoas com Asperger: uso monótono da voz, pouca inflexão vocal, estereotípias e automatismos, repetições complexas, facilitadas por uma memória excelente comum a estas crianças e falhas de compreensão, incluindo interpretações literais. Schwartzman (2011) assinala que, com relação à comunicação não verbal, as pessoas com Asperger apresentam uso restrito de gestos, desajustada linguagem corporal, expressão facial limitada ou imprópria, olhar fixo característico e dificuldade para proximidade física. Comumente apresentam interesses obsessivos por áreas específicas e observa-se, geralmente, a presença de hiperlexia ou memória para calendários (SCHWARTZMAN, 2011). E Lopes (2000, p.88) aborda que “não é incomum que crianças com Asperger aprendam a ler espontaneamente e em idade precoce”.

Atualmente, a síndrome de Asperger é considerada um quadro de alta funcionalidade, no qual se constata alterações nas três áreas de desenvolvimento também observadas no autismo. As pessoas com Asperger apresentam habilidades cognitivas muito irregulares, nas quais coexistem expoentes de memória repetitiva e habilidades visuais, com déficits significativos de senso comum e de julgamento. A rigidez e a resistência a mudanças, as estereotípias (comportamentos repetidos) e o discurso incomum chamam a atenção. Também se observa a falta de interesse natural em compartilhar experiências e a ausência de reciprocidade social, alguns padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, intolerância para mudanças de rotina, com a presença ou a ausência de rituais não funcionais. Geralmente, as pessoas com Asperger tendem ao isolamento social, com significativa inabilidade para interagir, oriunda da incapacidade de reconhecer de maneira satisfatória o pensamento dos outros, impedindo-as de adotar uma postura empática (teoria da mente). Apresentam nível intelectual médio ou acima da média.

1.3 A comunicação, a linguagem e a interação social no autismo e na síndrome de Asperger

A comunicação e a interação social das pessoas com autismo e Asperger têm sido temas de atenção de diversos pesquisadores, por serem duas áreas básicas em que se concentram as dificuldades dessas pessoas.

Segundo Mac Donald (1984), a pessoa com autismo desenvolveria adequadamente a forma de comunicação pessoal, porém apresentaria déficit no surgimento da comunicação instrumental e social. A comunicação pessoal diz respeito a comportamentos sem a intencionalidade de atender às necessidades ou interagir com pessoas. Essas condutas revelam o *self*. Já em termos linguísticos, é semelhante ao que Piaget (1973, *apud* NUNES, 2000) descreveu como “fala egocêntrica infantil”, ou seja, quando a criança fala de si mesma e não se coloca no ponto de vista do seu interlocutor. Já a comunicação instrumental coincide com o que Piaget descreveu como “fala social”, que surge quando a criança percebe que a sua conduta pode afetar o comportamento do outro, que existe intencionalidade no ato comunicativo (BRUNER, 1981 *apud* WETHERBY; REICHLI: PIERCE, 1998).

Segundo Warren e Yorde (1998), a comunicação instrumental ou protoimperativa ou de solicitação refere-se à expressão da criança quando deseja algo e precisa de auxílio do outro para realizar mudanças no ambiente físico e obtê-lo. Wetherby, Prizant e Schuler (1998) assinalam que a função da comunicação instrumental é a de regular a conduta do outro, insuflando-o a realizar algo (de solicitação) ou impedindo-o de realizar qualquer atividade (protesto).

Quanto à comunicação social, Mac Donald (1984) assinala que é aquela cuja função básica é iniciar, responder ou manter contato visual. Nesta função o outro é considerado um elemento importante e detentor de “estados mentais”. Definição semelhante à função “protodeclarativa de comunicação”, descrita por Bates (1979, *apud* MUNDY; WILLOUGHBY, 1998), em que o sujeito direciona por meio de gestos, vocalizações ou palavras, a atenção do ouvinte e comenta sobre algum acontecimento ou situação no ambiente.

Inúmeras pesquisas apontam à comunicação protoimperativa (ou instrumental) e protodeclarativa (ou social) como inexistentes ou insatisfatórias nas pessoas com autismo. (SARRIÁ; GOMES, 1996). A partir destas considerações, na década de 1980, surgiram novos

modelos teóricos, voltados para os processos cognitivos, sendo que aquele que recebeu mais destaque foi a “teoria da mente deficitária”, de Baron-Cohen (1997) e Tager Flusberg (1997).

A “teoria da mente deficitária” tem por base a compreensão de que na pessoa com autismo não existiria uma “teoria da mente” ou que esta se apresentaria com alterações. A pessoa que possui uma “teoria da mente deficitária” apresenta uma incapacidade para metarepresentar a subjetividade de outra pessoa, ou seja, de compreender coisas invisíveis que se passam por trás da face de outras pessoas. Baron-Cohen (1997) e Tager Flusberg (1997) destacam que a pessoa que apresenta a “teoria da mente deficitária” não consegue perceber que o outro possui uma mente ou “estados mentais” diversos dos seus e, em decorrência dessa falha ou dessa falta, se observa a presença de comportamentos desadaptativos, os déficits de comunicação e os distúrbios nas interações sociais.

A aquisição da “teoria da mente” ocorre de forma processual. Inicia na fase pré-linguística (cerca de oito a 24 meses do desenvolvimento), através do surgimento das habilidades sociocognitivas, que são a atenção conjunta, a capacidade de imitação e a compreensão das intenções comunicativas. Diz respeito à capacidade de atribuir “estados mentais” (crenças, desejos, conhecimentos e pensamentos) a outras pessoas e prever o comportamento delas em função destas atribuições (BARON-COHEN; LESLIE; FRITH, 1985). Cabe destacar que Premack e Woolruff (1978) salientam que a compreensão do termo “teoria da mente” não deve ser no sentido de uma teoria conscientemente organizada, mas como um mecanismo que possibilita um tipo especial de representação: a representação de “estados mentais”. Já Dennet (1978) defende que para possuir “teoria da mente” ou para atribuir “estados mentais” a outras pessoas, não é satisfatório apenas o desenvolvimento de uma representação interna a respeito das coisas, mas também é necessária a capacidade de refletir sobre essas representações. Destaca que esse processo de metarepresentação (habilidade de estabelecer “crenças sobre crenças sobre crenças”) estaria comprometido nas pessoas com autismo.

Dentre os estados mentais, cabe destacar a atenção conjunta ou triádica ou atenção compartilhada, em que a criança e o seu parceiro, durante um ato comunicativo, compartilham o mesmo foco de interesse (ADMSON; CHANCE, 1998 apud WETHERBY; PRIZANT; SCHULER, 2000). Segundo Sarriá e Gomes (1996, *apud* NUNES, D., 2000), a atenção conjunta surge a partir do momento em que a criança adquire a compreensão de que os seus atos comunicativos causam consequências na mente do seu parceiro e, com isso, passa a utilizar gestos, vocalizações, contato físico, seguir o olhar do outro e manter contato visual. Sua aquisição pode ser considerada um marco da transição da comunicação não intencional

para a intencional, pois através dela é possível desenvolver a capacidade de orientar e atentar para o parceiro social, coordenar a atenção entre objetos e pessoas, compartilhar afetos ou estados emocionais e dirigir a atenção do outro para objetos ou eventos, a fim de repartir experiências (WETHERBY; PRIZANT; SCHULER, 2000).

Nos atos comunicativos protoimperativos (comunicação instrumental) e protodeclarativos (comunicação social), a atenção conjunta se faz necessária e a finalidade de mantê-la é diferenciada. Na comunicação instrumental o compartilhamento da atenção é direcionado para afetar o comportamento motor do parceiro, muitas vezes percebendo-o apenas como um simples instrumento de realização de ações. Já na comunicação social, a visão do parceiro é substituída por alguém possuidor de estados mentais, e o direcionar da sua atenção tem por objetivo compartilhar experiências subjetivas.

Sarriá e Gomes (1996) e Wetherby, Prizant e Schuler (2000) apontam que a comunicação instrumental é mais comumente observada em pessoas com autismo do que a comunicação social.

Tomazello (2003), por sua vez, aponta para a existência de uma falta de habilidades sociocognitivas nas pessoas com autismo e destaca que essa inabilidade seria o que as impede de adquirir, de forma espontânea, símbolos linguísticos e outros símbolos comunicativos.

Outros estudos também indicam que as crianças com autismo, que possuem prejuízo cognitivo grave, têm menor probabilidade de desenvolver a linguagem e, com isso, mais chance de apresentar comportamentos de autoagressão, requerendo tratamento por toda a vida. (BOSA, 2006). Glennen (2007) destaca que 61% das pessoas com autismo são funcionalmente mudos, ou seja, não oralizam e, quando o fazem, a expressão verbal tem pouco ou nenhum significado. Klin afirma que entre 20 a 30% dessa população não desenvolve a linguagem verbal (KLIN, 2006) e 75% das crianças que falam manifestam padrões atípicos de verbalização (NATIONAL RESEARCH COUNCH, NRC, 2001). Segundo Howlin et al. (1997), e quando a linguagem se desenvolve, geralmente se caracteriza por uma ecolalia imediata (repetição do que acabou de ouvir do seu interlocutor) ou tardia (palavras, expressões e mesmo diálogos tomados de outra pessoa ou dos meios de comunicação).

Importante ressaltar que Piaget (1973) considera a ecolalia ou repetição uma das primeiras manifestações da “linguagem egocêntrica” da criança e destaca que, na visão comportamental, essa imitação, em que o sujeito copia e depois simula os gestos das pessoas que o cercam é, na realidade, uma adaptação. Também afirma que, do ponto de vista da personalidade, essa imitação sugere uma incapacidade perceptiva de distinguir o eu e o não

eu, ou seja, entre a atividade do próprio corpo e do corpo do outro. Já com relação aos comportamentos de autoagressão é importante observar que podem surgir em decorrência da dificuldade de comunicação, ou seja, da dificuldade da pessoa com autismo de entender o que é dito e, também, de expressar o que sente, deseja ou necessita.

Outra característica da linguagem no autismo é a linguagem restrita e estereotipada ou a persistência de manifestações verbais com características bem peculiares, como dificuldade de reversão do pronome pessoal (algumas pessoas referem-se a si mesmas na terceira pessoa). Tais manifestações propiciaram que diversos autores propusessem discussões de que a linguagem da pessoa com autismo não possuía a função de transmitir uma mensagem a outra pessoa (KANNER, 1997; ASSUMPÇÃO, 1997; BALLONE, 2002; SALLE et al., 2005).

Para favorecer a aquisição de habilidades comunicativas de pessoas com autismo, são tradicionalmente utilizados para ampliar ou suplementar a comunicação: o Pecs (*Picture Exchange Communication System*), programa de intervenção por meio do qual é ensinada a comunicação através de figuras (BONDY; FROST, 1994), que também possui uma versão adaptada, o Pecs-Adaptado (WALTER, 2000), e outros programa de Fala Sinalizada, em que a comunicação é favorecida através de sinais manuais (SHAEFFER; RAPHAEL; KOLLINZAS, 1994).

Já na síndrome de Asperger, não se observa atraso no aparecimento da fala, porém esta se apresenta pedante e pouco usual à idade (ASPERGER, 1944), estruturada gramaticalmente, mas com alterações pragmáticas (HOWLIN, 1987; LOPES; TULIMOSCHI, 1998). Asperger (1944) e Schwartzman (1992) apontam a presença de uma compreensão literal do que lhe é dito. Ressaltam que nas pessoas com Asperger a compreensão, como um todo, inclusive do próprio vocabulário, pode estar comprometida, já que esse entendimento ocorre de forma literal. Comumente se observa a dificuldade de compreensão e de uso de expressões idiomáticas, gírias e metáforas, necessitando de um “intérprete”. No entanto, cabe destacar que Lopes (2000), ao estudar as habilidades comunicativas verbais em autismo de alto funcionamento e síndrome de Asperger, sinaliza que a criança com Asperger foi capaz, em todos os episódios comunicativos nos quais utilizou fala “pedante”, de esclarecer o termo inusual do qual havia se utilizado.

Na comunicação instrumental das pessoas com Asperger (protoimperativa ou de solicitação) não se observa alterações significativas. É na comunicação social que se encontram inabilidades. Conforme Schwartzman (1992) assinala, o desenvolvimento social se mostra superficial, embora sempre presente. Esta superficialidade das interações nas pessoas com Asperger está relacionada à dificuldade de perceber o outro como alguém possuidor de

“estados mentais”, de direcionar a sua atenção com o objetivo de compartilhar experiências subjetivas diferente das do seu interesse e, também, da necessidade de assumir a perspectiva mental de outra pessoa, durante a interação, tarefa que se torna algo excessivamente difícil. Por exemplo: em razão da presença de um campo limitado e peculiar de interesses, a pessoa com Asperger dedica-se a um ou poucos assuntos não usuais ao seu grupo etário e, devido a isso, sua interação se torna complexa com seus pares, pois deseja falar sobre os seus interesses, muitas vezes não percebendo que o ouvinte não deseja compartilhar desta experiência. Assim, na síndrome de Asperger, como no autismo, embora de forma mais “branda”, estas inabilidades estão relacionadas à “teoria da mente deficitária”.

Moore (2005) lembra que a pessoa com Asperger necessita de um intérprete para compreender, interagir socialmente e interpretar o mundo, e aponta que pela dificuldade de compreender os estados mentais e o funcionamento das regras sociais, essas condutas devem ser ensinadas. Também destaca que, por ser eminentemente um “pensador visual”, as pessoas com Asperger tendem a compreender melhor as imagens do que as palavras, e por isso se mostram incapazes de ter uma visão geral de determinados tópicos, mas, por outro lado, descreve minuciosamente o contexto, dando ênfase a características irrelevantes. Dessa forma, a disponibilização de imagens pode favorecer a sua aprendizagem.

2 A SÍNDROME DE ANGELMAN

A síndrome de Angelman é uma doença de base genética, rara. A incidência descrita na literatura apresenta diferença entre os números divulgados: um caso para 12.000 (doze mil) a 15.000 (quinze mil) habitantes (GARRIDO, 2005). Pela sua baixa incidência e características, na literatura são encontrados diversos estudos descritivos, porém ainda são escassos aqueles que têm se pautado nas intervenções práticas.

A síndrome de Angelman foi descoberta em 1965, por Harry Angelman. É caracterizada por alterações como: deficiência intelectual severa, características faciais típicas da síndrome (VALENTE, 2002), presença de epilepsia, crises de riso imotivado, movimentos bruscos, marcha com alargamento da base de sustentação, grande comprometimento da fala, disposição feliz, hiperatividade, microcefalia, braquicefalia, macrostomia (boca grande), protusão da língua, prognatismo, dentes muito espaçados, (BUNTINX *apud* SWCHARTZMAN, 1999). As alterações de linguagem são secundárias (ARTIGAS-PALLARÉS, 2005; QUEIROZ, 2005; SANVITO, 1997).

Algumas crianças com Angelman apresentam compreensão. Porém, incluído as de mais alto nível de funcionamento, a linguagem conversacional não se desenvolve. Clayton-Smith (1993) conduziu estudo com 82 indivíduos, e destacou que alguns falaram 1-3 palavras; Buntinx et al. (1995), ao estudarem 47 indivíduos, informam que 39% falaram até quatro palavras, porém não souberam precisar se estas palavras foram usadas de acordo com o seu significado, e que crianças com síndrome de Angelman causada por disomia uniparental ou por deleções (perdas) extremamente pequenas podem ter capacidades verbais e cognitivas mais altas e usar de 10-20 palavras.

Na síndrome de Angelman, a incapacidade na fala tem uma evolução típica. Os bebês e as crianças bem pequenas choram menos amiúde e neles o arrulho e o balbucio são reduzidos. Uma só palavra clara, como, por exemplo, “mamãe”, pode tardar a ser pronunciada e surgir apenas por volta de 10-18 meses, porém é utilizada sem frequência e indiscriminadamente, sem seu sentido simbólico. Aos 2-3 anos de idade fica claro que a criança tem um atraso na fala, porém pode não ser evidente quão pequena é a sua capacidade verbal, e o choro e outros arranques verbais podem mascarar o seu déficit. Aos 3 anos, as crianças com melhor desempenho estão iniciando algum tipo de linguagem não verbal. Algumas apontam para partes do corpo e indicam algumas de suas necessidades básicas, através do uso de gestos simples, porém seu nível de compreensão apresenta melhor

desempenho no entendimento de ordens. Outras crianças, sobretudo aquelas com grande deleção (perda cromossômica) ou as que se apresentam muito hiperativas, não podem manter a atenção por tempo suficiente para conseguir proferir suas primeiras fases de comunicação, ou sustentar o contato visual.

A capacidade de linguagem não verbal de crianças com Angelman apresenta grande variação. Aquelas com melhor potencial são capazes de aprender alguma linguagem de sinal e de utilizar mural de comunicação, baseados em imagens. Os recursos de comunicação são essenciais e devem ser direcionados para os métodos não verbais, assim como os auxílios que potencializam a comunicação, como fotografias ou murais de comunicação, devem ser utilizados no momento apropriado.

Miles (1998) também apontou características clínicas mais comuns, mas não necessariamente presentes em todas as pessoas com a síndrome de Angelman: dificuldade de alimentação, com sucção deficiente, e para ganhar peso; atraso no sentar e no andar; hiperatividade, com curto período de atenção; dificuldade de aprendizagem; epilepsia (80% dos casos) e eletroencefalograma (EEG) anormal; movimentos anormais: como tremores; *flapping* das mãos; comportamento afetuoso; cabelos claros e olhos azuis (60%); distúrbio do sono; estrabismo e escoliose (10%); microcefalia com achatamento na região posterior do crânio (depressão occipital). Scheffer et al. (1990) chamaram a atenção para a possibilidade de confundir-se a síndrome de Angelman com a síndrome de Rett (TGD), fato confirmado por Schwartzman (1999).

Schwartzman (1999) aponta que em consequência da deficiência intelectual, as crianças com Angelman “necessitarão de escolas especializadas”, porém destaca que por não ser a síndrome uma condição progressiva, “alguma forma de progresso deverá ser observada com o passar do tempo” (p.7-8).

Como se pode observar, diante da complexidade dos sintomas do autismo, da síndrome de Asperger e das características da síndrome de Angelman, se torna necessário o suporte de diversas áreas do conhecimento e a atuação, em conjunto, de profissionais capacitados para possibilitar que estas pessoas adquiram habilidades essenciais para favorecer uma melhor qualidade de vida, principalmente no que se refere à comunicação.

3 A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA

Segundo von Tetzchner e Martinsen (1996), a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), também denominada comunicação não oral ou comunicação suplementar, refere-se a um ou mais recursos gráficos visuais e/ou gestuais que complementam ou substituem a linguagem oral, comprometida ou ausente.

A Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) é uma área da Tecnologia Assistiva (TA) que se destina especificamente à ampliação de habilidades de comunicação. Capovilla (2001) define Comunicação Alternativa (CA) como toda e qualquer modalidade de comunicação diversa da oral e/ou escrita. E aponta ser o único recurso disponível para a comunicação por parte de pessoas com severos distúrbios e/ou limitações motoras e/ou cognitivas e/ou de linguagem. E Nunes (2003) assinala que a Comunicação Ampliada tem duas finalidades: promover e suplementar a fala ou garantir uma forma opcional, se a pessoa não pode desenvolvê-la.

De modo geral, os usuários da CAA podem ser pessoas que possuem boa compreensão, mas têm dificuldade de expressão; pessoas que possuem a fala ininteligível, dificultando a sua compreensão por outras pessoas; pessoas com autismo, paralisia cerebral, traumatismo crânio-encefálico, doenças degenerativas, afasia, lesões medulares, dentre outros severos distúrbios da comunicação.

Na literatura científica, estudos apontam que os diversos sistemas de CAA e os recursos para a construção de materiais e atividades pedagógicas adaptadas favorecem a participação efetiva de pessoas que necessitam de suportes para a comunicação. Dentre estes sistemas gráficos pode-se citar o sistema *Blissymbolics – Sistema Bliss de Comunicação* (Bliss, 1965; Hehner, 1980), o sistema *Rebus* (Woodcock, Clark e Davies, 1968), o *Pictogram Ideogram Communication System – PIC* (Maharaj, 1980), o *Picture Communication Symbols – PCS*, dentre outros.

Os sistemas *Bliss*, *Rebus*, PIC e PCS têm sido tradicionalmente utilizados por pessoas com deficiência motora, por meio de pranchas de madeira, acopladas às cadeiras de rodas, contendo de 50 a 300 símbolos, porém, as limitações do uso tradicional das pranchas artesanais de comunicação e as inúmeras potencialidades da informática direcionaram estes sistemas para versões computadorizadas, sob a forma de comunicadores portáteis ou não. Os sistemas computadorizados apresentam determinadas características que os tornam mais adaptados às necessidades específicas dos usuários, facilitando seu processo de comunicação.

Além da adaptação computadorizada de sistemas de comunicação já existentes e usados mundialmente, foram criados no Brasil outros totalmente originais como o *ImagoAnaVox* (CAPOVILLA; MACEDO; DUDUCHI; CAPOVILLA; RAPHAEL; GUEDES, 1996, *apud* por WALTER, 2006) e o *Comunique* (PELOSI, 1999, *apud* NUNES, 2003).

O PCS – *Picture Communication Symbols* é um dos sistemas simbólicos mais utilizados em todo o mundo. Foi criado em 1980, pela fonoaudióloga Roxanna Mayer Johnson, e traduzido no Brasil como PCS – Símbolos de Comunicação Pictórica. É constituído de desenhos simples e claros, que podem ser facilmente reconhecimentos, e adequado para usuários de qualquer idade. É perfeitamente combinável com outras figuras e fotografias, para a criação de recursos de comunicação individuais, e muito útil para a criação de atividades pedagógicas. O sistema de símbolos PCS está disponível no Brasil por meio do *software Boardmaker* (Mayer-Jonhson, 2004), que é um programa de computador planejado para criar pranchas de Comunicação Alternativa, constituído de mais de 5 mil símbolos do PCS e várias ferramentas que permitem a construção de recursos de comunicação personalizados.

O Pecs - *The Picture Exchange Communication System* é um programa que foi desenvolvido para crianças com autismo e com déficit severo na comunicação oral. Consiste na troca de figuras, como uma forma interativa de transmitir uma mensagem a outra pessoa. No Brasil tem uma versão adaptada deste sistema, o Pecs-Adaptado, com modificações em suas fases e nas formas de registro (WALTER, 2000).

A indicação da Comunicação Alternativa e Ampliada deve levar em conta as características pessoais de cada indivíduo, o seu estágio de desenvolvimento cognitivo, os aspectos sociais, a natureza e o grau de comprometimento e de preservação dessas funções.

A Comunicação Alternativa e Ampliada pode ser empregada como um recurso terapêutico e educacional de habilitação ou reabilitação, e de educação, até que as funções não totalmente desenvolvidas ou perdidas se estabeleçam ou se restabeçam, ou como recurso de substituição e compensação das funções cognitivas que não podem desenvolver-se ou recuperar-se (CAPOVILLA, 2001).

Pesquisadores afirmam que o uso de sistemas de CAA não impossibilita a fala, já que o trabalho desenvolvido com as pessoas com deficiências, não oralizadas, deve estar voltado para a construção da linguagem (DELIBERATO, 2007; BEUKELMAN; MIRANDA, 2005; MANZINI; DELIBERATO, 2004). Deliberato (2009, p.370) assinala que a CAA “não tem como objetivo substituir a linguagem oral, mas constitui-se em um instrumento para atingi-la”.

Moreira e Chun (1997) destacam as possibilidades de ampliação do uso da CAA. Salientam que pode ser utilizada como um meio provisório ou permanente de comunicação e, também, como um elemento facilitador para o desenvolvimento de conceitos, habilidades, leitura-escrita e estruturas linguísticas.

Pesquisadores das áreas de Educação e Saúde têm indicado a CAA como propícia para a atuação de equipes interdisciplinares e multidisciplinares e, conseqüentemente, promissora para o planejamento de ações coletivas, objetivando viabilizar o processo de inclusão escolar e social de pessoas com deficiência. No entanto, segundo Pelosi (2008), o conhecimento dos recursos e possibilidades da TA e da CAA ainda se encontram restritos a pequenos grupos e, com isso, muitos profissionais não usufruem de suas possibilidades educativas e pedagógicas.

Diante da perspectiva de inclusão, é fundamental que os professores recebam, em sua formação continuada, subsídios teórico-práticos sobre a acessibilidade comunicativa. No entanto, o que se observa é a insuficiência de estudos científicos, como os realizados por Pelosi (2000, 2008) e Nunes (2009), que teve como proposta avaliar a oferta de cursos de formação continuada para professores. Estes estudos focam a inclusão de alunos com deficiência severa de comunicação, que precisam de recursos da CAA e informática acessível, em suas salas de aula. Nunes et al. (2009 a, p.4) alerta que para a realização dos procedimentos e a utilização dos recursos da CAA, se faz necessária, além da capacitação dos profissionais, a participação de interlocutores disponíveis, atentos e interessados em se comunicar com a pessoa não oralizada ou que não utiliza a linguagem de modo funcional.

No contexto atual, ante a perspectiva de inclusão escolar de pessoas com deficiência, a busca de recursos que contribuam para as suas habilidades comunicativas se torna uma meta prioritária a fim de possibilitar que elas tenham um convívio mais harmonioso, acesso às informações, e para favorecer a escolarização e dar-lhes a oportunidade de terem vez e voz. Dentre as pessoas com deficiências, destacam-se aquelas com autismo e Asperger, pela inclusão escolar se constituir um processo mais recente, e as pessoas com Angelman, pela condição de raridade da síndrome.

O prejuízo acentuado na comunicação, presente nas pessoas com autismo, Asperger (TGDs) e Angelman, geralmente desencadeia inquietações nos profissionais que ensinam ou atendem a essa população. Além disso, nos TGDs, os obstáculos são mais abrangentes, porque envolvem dificuldades na comunicação não verbal, nos processos simbólicos, na produção da fala, nos aspectos pragmáticos da linguagem (PRIZANT et al., 2000), nas habilidades que precedem à linguagem, na compreensão da fala, no uso de gestos simbólicos e das mímicas (PERISSINOTO, 2003; TOMAZELO, 2003; VON TETZCHNER et al., 2004).

Em virtude desse prejuízo acentuado na comunicação destas crianças e jovens, a literatura científica está repleta de debates e controvérsias. Alguns autores, como Kanner (1997), Assumpção (1997), Ballone (2002) e Salle et al. (2005), afirmam que na comunicação destas crianças não existe a função de transmitir uma mensagem intencional a outra pessoa, pela dificuldade de interagirem e pela ausência de linguagem ou a presença de uma linguagem típica.

Pesquisadores brasileiros têm se empenhando no estudo da linguagem e da comunicação de pessoas com autismo e Asperger (TGDs), que não oralizam ou que não utilizam a linguagem de forma funcional. Dentre eles: Fernandes (2000 a), Lopes (2000), Mendes e Fernandes (2002), Molini e Fernandes (2003), Miilher e Fernandes (2006), Lopes-Herrera e Almeida (2008).

Bernard-Optiz (1982) conduziu estudo sobre a interferência de diferentes interlocutores na comunicação de crianças com autismo. Os resultados mostraram que essas crianças utilizavam mais as funções comunicativas quando interagem com um adulto familiar (clínico e mãe) do que com um adulto não familiar. Analisando a comunicação do adulto, a autora observou que estes realizavam mais pedidos do que outras funções.

Fernandes (2000) compactua com as reflexões de Bernard-Optiz (1982), após estudar a linguagem receptiva de crianças com autismo, e também ressalta que elas se mostraram sensíveis ao interlocutor. Ainda destaca que os aspectos funcionais da comunicação de crianças com autismo “exigem reflexão a respeito do estereótipo de que crianças autistas não se comunicam”, pois os resultados obtidos revelaram que “se houver espaço, estas crianças podem ocupá-los” e que “as grandes diferenças quantitativas (possivelmente associadas às alterações de comportamento) provavelmente mascaram algumas das possibilidades comunicativas destas crianças”, (p.34). Em 2003, Molini e Fernandes reafirmam os resultados da pesquisa de Fernandes (2000), ao realizarem um estudo sobre a presença de intencionalidade comunicativa em crianças com autismo, e apontam resultados positivos.

Já Lopes (2000, p.94), investigou as habilidades comunicativas de crianças com a síndrome de Asperger e com autismo de alto funcionamento. A autora aponta que nas crianças com autismo de alto funcionamento se observou maior número de habilidades narrativo-discursivas. Já nas crianças com Asperger, verificou-se uma quantidade maior de habilidades dialógicas e de regulação, logo “demonstrativas de desenvolvimento da linguagem e dos primeiros sinais de que a criança entendeu os princípios da comunicação, necessárias à comunicação funcional”.

Mendes e Fernandes (2002) conduziram estudo para verificar como crianças com *spectrum* autístico e crianças normais respondiam a testes que avaliam a Teoria da Mente, levando em consideração a análise quantitativa das respostas (correta ou incorreta). O objetivo da pesquisa foi levantar dados sobre quanto os problemas de comunicação e de compreensão social poderiam estar correlacionados com a falta de habilidade destas crianças de atribuírem estados mentais. As autoras pontuam que “as crianças com Asperger apresentaram desempenho bem próximo ao grupo de crianças normais” (MENDES; FERNANDES, 2002, p.29).

Miilher e Fernandes (2006) analisaram o perfil pragmático de terapeutas (fonoaudiólogas) de crianças com *spectrum* autístico. Também visavam identificar as funções comunicativas expressadas por pacientes e terapeutas e comparar as funções comunicativas expressadas pelas diferentes terapeutas. Participaram da pesquisa seis terapeutas e seis pacientes de cada terapeuta, constituindo 36 pares de análise. O estudo foi realizado em uma universidade de Medicina de São Paulo, e as fonoaudiólogas participantes eram recém-formadas, sem formação específica ou experiência no atendimento de crianças com autismo. A faixa etária dos pacientes variou entre 5 e 16 anos. Foram utilizadas filmagens das sessões durante 30 minutos, de atividades com brinquedos que eliciavam as melhores situações comunicativas da díade terapeuta-paciente. Para a análise da pragmática foram considerados os 15 minutos de interação mais simétrica de cada filmagem. A análise do perfil pragmático foi feita por meio do Protocolo de Registro da Pragmática (FERNANDES, 2000). Foram investigados os dados das seguintes funções comunicativas: pedido de objeto (PO), pedido de ação (PA), pedido de rotina social (PS), pedido de consentimento (PC), pedido de informação (PI), protesto (PR), reconhecimento do outro (RO), exibição (E), comentário (C), autorregulatória (AR), nomeação (N), performativo (PE), exclamativo (EX), reativa (RE), não focalizada (NF), jogo (J), exploratória (XP), narrativa (NA), expressão de protesto (EP) e jogo compartilhado (JC). Para a análise, as funções foram divididas em mais interpessoais (PO, PR, PA, PI, PC, OS, C, RO, PR, EP, NA, JC, E, EX) e menos interpessoais (RE, NF, AR, J, XP, PE e N). As funções também foram agrupadas em: instrumental (PO, PR, EP, EX, AR, PE e J), regulatória (PA, OS, PC), interacional (C, N, JC, RO), pessoal (E, RE e NF), heurística (PI e XP) e imaginativa (NA). Os resultados apontaram que há funções comunicativas que tanto as terapeutas quanto os pacientes utilizaram de forma semelhante, enquanto outras funções foram mais utilizadas ou pelo paciente ou pela terapeuta. As autoras destacam que houve funções usadas exclusivamente pelos pacientes, tais como a “não focalizada”, que, do mesmo modo que a função “exploratória”, é descrita como típica do

comportamento de crianças do *spectrum* autístico. Já as terapeutas utilizaram mais as funções “de pedidos”, “comentários”, “performativas” e “de exibição”. Salientam que nas funções de “pedido de rotina social” e “exclamativo” não foram observadas diferenças estatisticamente significantes entre as terapeutas e os pacientes, e que no agrupamento “instrumental” e “imaginativa” também não houve diferença significativa no desempenho de ambas. As autoras ressaltam que é no agrupamento “instrumental” que se encontram as funções que surgem mais precocemente no desenvolvimento pragmático da comunicação (pedido de objeto, protesto, exploratória, autorregulatória e jogo). Já no agrupamento “imaginativa” se encontra a função pragmática mais elaborada e que requer maior nível de competência comunicativa (narrativa). As maiores diferenças de desempenho ocorreram nas funções “de pedido de informação”, “comentário” e “pedido de ação”, nas quais as terapeutas apresentaram uma maior média. A comparação entre as terapeutas mostrou que cada uma manteve sua individualidade e se distinguiu da outra.

Lopes-Herrera e Almeida (2008, p.422), aprofundando o estudo de Lopes (2000), realizaram pesquisa com os mesmos indivíduos, sujeitos da pesquisa de 2000, com autismo de alto funcionamento e Asperger. Inicialmente, levantaram estratégias, atividades e contextos comunicativos que poderiam favorecer o uso de habilidades comunicativas verbais e, conseqüentemente, maior extensão média dos enunciados, complexidade de fala ou maior uso de habilidades narrativo-discursiva. Em seguida, verificaram se as estratégias levantadas, na forma original ou adaptada, aplicadas nos três indivíduos, promoveriam as habilidades comunicativas verbais e se a extensão média dos enunciados beneficiaria o uso de habilidades narrativo-discursivas. Nesta investigação foram utilizadas as filmagens realizadas por Lopes, em 2000, e, posteriormente, foram feitas filmagens de sessões estruturadas de intervenção verbal entre cada participante e uma das pesquisadoras, separadamente, durante oito meses. Os resultados apontaram que as estratégias foram efetivas para proporcionar a ampliação da extensão média dos enunciados e para promover o aumento no uso de habilidades narrativo-discursivas.

A revisão da literatura aqui apresentada permite assinalar pontos importantes e em comum:

1. A constatação de que as crianças com autismo se apresentaram “sensíveis ao interlocutor” (BERNARD-OPTIZ, 1982; LOPES, 2000; MILHER; FERNANDES, 2000, MENDES; FERNANDES, 2002).

2. A presença de intencionalidade comunicativa, mesmo que “inicial”, em crianças com autismo e Asperger (LOPES, 2000; MILHER; FERNANDES, 2002; LOPES-HERRERA; ALMEIDA, 2008).
3. A utilização de filmagens, enquanto recurso para a realização dos estudos (LOPES, 2000; MILHER; FERNANDES, 2002; LOPES-HERRERA; ALMEIDA, 2008).

Não foram encontrados, nas pesquisas aqui revisadas, aspectos considerados como entraves para a realização dos estudos.

Capovilla (2001) destaca que a comunicação é a base da socialização, e é através dela que se constrói e se mantém a identidade pessoal e social. A partir da revisão da literatura aqui realizada, é possível verificar a necessidade de se ofertar para as pessoas com autismo, Asperger e Angelman recursos para favorecer a comunicação e, conseqüentemente, a interação e a aprendizagem.

Na literatura brasileira, embora ainda escassa, pesquisadores apontam resultados positivos utilizando-se os recursos da CAA com crianças e jovens com autismo e Asperger (TGDs), que não oralizam ou que não utilizam a linguagem de forma funcional, bem como com a síndrome de Angelman. Dentre estes estudos, estão: Nunes (2000); Orrú (2006); Eskelsen; Pacheco; Montibeller; Blasi; Fleig (2009), Ferreira, Teixeira e Brito (2010); Nunes; Araújo (2011); Nunes; Azevedo; Freire (2011); Walter (2006, 2010a, 2010b, 2011). A seguir, os estudos mencionados.

Orrú (2006) realizou estudo, norteado pelos pressupostos da abordagem histórico-cultural, que teve como objetivo verificar o desenvolvimento da linguagem e a construção de significados em crianças com autismo. Foram utilizadas pistas visuais, através do PCS, como apoio à construção dos signos, a partir da mediação do professor, e realizados registros no diário de campo. Os indicadores para a análise dos dados foram construídos de forma contínua. Também foram realizadas avaliações semestrais, no período de 2000-2004. A utilização da Comunicação Alternativa e Ampliada foi inserida nas diversas situações do ambiente escolar, de acordo com as necessidades dos alunos. Os dados apontaram que a CAA não foi o eixo central do trabalho pedagógico, porém foi um recurso que possibilitou o alcance de determinados objetivos com os alunos, devido à maior clareza na construção dos significados. Os resultados apontaram que: a partir da CAA percebeu-se que os alunos possuíam “a capacidade de emitir mensagens, até então não percebidas ou compreendidas a contento, por professores e outros profissionais” (ORRÚ, 2006, p. 126); as crianças que não verbalizavam desenvolveram a capacidade de falar de forma consciente (uma das crianças passou a formar algumas frases, utilizando verbos e substantivos, e substantivos

acompanhados de adjetivos); com o uso dos recursos da CAA, o nível de interesse dos alunos aumentou.

Em 2000, Nunes conduziu estudo visando avaliar os efeitos no desenvolvimento de comunicação de crianças com autismo, através da intervenção de procedimentos do ensino naturalístico, usando sistemas de Comunicação Alternativa. Utilizou um familiar como agente de intervenção. Participaram da pesquisa quatro crianças com autismo, com idade entre 4 a 8 anos, e suas respectivas mães. Foi empregado um delineamento experimental de linha de base múltipla. Durante o desenvolvimento do estudo, foram ensinados quatro procedimentos de ensino naturalístico com o uso da Comunicação Alternativa e Ampliada, no decorrer das rotinas diárias. As mães aprenderam a aplicar esses procedimentos às rotinas diárias determinadas. Os resultados apontaram que as quatro crianças aumentaram suas frequências nos turnos comunicativos (iniciativa e resposta), por meio do uso do sistema de CAA, nas rotinas treinadas. Em pelo menos uma rotina, elas aumentaram gradativamente suas frequências de verbalização e vocalização, enquanto duas crianças aumentaram o uso de gestos e sinais manuais. Não se observou mudança significativa no índice de respostas imitativas, após a intervenção. Os resultados qualitativos indicaram que as três mães, ao terminarem o estudo, estavam satisfeitas com o programa de intervenção e perceberam mudanças positivas na comunicação das respectivas crianças, com a utilização do sistema de CAA.

Walter (2006) realizou uma pesquisa com o objetivo de propor e avaliar os efeitos da ampliação de um programa (ProCaaf) no contexto familiar. Este programa foi aplicado mediante a necessidade de os familiares estabelecer comunicação eficaz com seus filhos e de outras demandas emergentes. O estudo analisou os efeitos da aplicação da CAA e registrou as modificações ocorridas no comportamento comunicativo dos familiares com seus filhos. Participaram do estudo três familiares, representado pelas mães, e seus respectivos filhos, não falantes, com autismo. Para verificar os efeitos do ProCaaf, foi empregado um delineamento de múltiplas sondagens entre os participantes (mães e filhos). Os dados quantitativos apontaram que: os participantes familiares aprenderam a utilizar a CAA no contexto familiar, conseguindo atender a algumas das prioridades comunicativas determinadas previamente; ocorreram mudanças significativas no comportamento comunicativo dos participantes não falantes, em relação à solicitação de itens não presentes nas casas; e, também, a expressão de sentimentos, como dor e saudade. Os dados qualitativos demonstraram significativa mudança em relação à competência comunicativa dos participantes não falantes como diminuição de comportamentos indesejados, clareza nas situações comunicativas e aumento nos atos

comunicativos. Um dos alunos passou a emitir vocábulos com função comunicativa. A autora destaca o quanto à dificuldade de comunicação pode limitar a compreensão do que a pessoa deseja e necessita, e que “as pessoas que apresentam distúrbios severos de comunicação geralmente são mal compreendidas e podem ser interpretadas pelas outras pessoas de modo diverso da intenção real, não condizendo com o que, de fato, deseja comunicar” (p.9). O estudo destacou os benefícios da CAA para a relação interpessoal de pessoas com autismo. A autora sugeriu novas investigações e ampliação do programa em outros contextos. Cabe destacar que, posteriormente, Walter e Almeida (2008) assinalaram que a ausência ou a dificuldade grave em interagir, presente em algumas pessoas com autismo, provocam a apresentação de condutas agressivas, inadequadas e estereotipadas com as pessoas com quem convivem. Em 2011, Walter salienta que a oferta de recursos alternativos de comunicação para a pessoa com autismo, possibilita o encontro de outros meios de se comunicar, diminuindo a apresentação de distúrbios de conduta e favorecendo o surgimento de um comportamento comunicativo mais claro e eficaz. Tais afirmações coincidem com as contribuições de Durand e Crimmins (1990) e Durand (2005), que assinalam, em seus estudos, que os comportamentos desafiador-provocativos e disruptivos têm funções comunicativas importantes, tais como indicar a necessidade de auxílio ou atenção, escapar de situações que causam sofrimento, conseguir objetos desejados, protestar contra eventos/atividades não desejados e obter estimulação.

Já Ferreira, Teixeira e Britto (2010) estudaram o caso de um jovem com autismo (estudo de caso do tipo longitudinal), não oralizado, visando descrever os efeitos da utilização simultânea de dois métodos de comunicação (Pecs Adaptado e Fala Sinalizada), para a ampliação das habilidades pragmáticas. Participaram, além do jovem com autismo, uma terapeuta (fonoaudióloga). A pesquisa foi realizada na Bahia, e os procedimentos e a coleta de dados em Minas Gerais, em uma instituição especializada, que adotava o Currículo Funcional Natural. As autoras destacam que, em decorrência deste fato, foi usado o Pecs Adaptado, e que o uso da Fala Sinalizada ocorreu porque o aluno já utilizava esse sistema. O protocolo de avaliação utilizado foi a prova de pragmática do ABFW – Teste de Linguagem Infantil nas Áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática. Os dados foram transcritos para a ficha de análise dos aspectos funcionais da comunicação, retirada do teste, para serem analisados posteriormente. A coleta de dados foi feita através de filmagens em situação de interação social, em momentos de lanche, recreio, escovação de dentes, e interação livre entre os colegas da sala e a pesquisadora, e a seleção dos símbolos, a partir de interesses e necessidades do aluno, conforme os relatos da mãe e a observação dos profissionais da

instituição. O treino formal de ambos os métodos ocorreu diariamente, com duração de 20 minutos para cada sistema, e estavam presentes outros alunos da escola, desempenhando a mesma atividade, exceto quando o método exigia um ambiente controlado. O sujeito era também estimulado a usar os métodos ao longo das quatro horas diárias que se encontrava na instituição, auxiliando na generalização da comunicação. Durante o desenvolvimento do estudo, foi observado que, inicialmente, o sujeito demonstrou confusão em alguns momentos de treino/estimulação, em relação a qual sinal ou cartão deveria utilizar, principalmente quando era introduzido um novo objeto. Por essa razão, o sinal ou cartão era retirado temporariamente, com o intuito de trabalhar melhor os anteriores e a correlação do objeto com o símbolo novo. Ao longo da pesquisa foram acrescentados, gradativamente, os sinais e os pictogramas. No total foram ensinados três sinais, além dos que o sujeito já conhecia, e três pictogramas. Um dos sinais, porém, o sujeito não conseguiu reproduzir, e foi trabalhado na metodologia do Pecs. A avaliação foi realizada a partir da primeira e da última filmagem, após o treinamento dos dois métodos, por nove meses. Os resultados apontaram que: o sujeito realizou todos os atos comunicativos através de gestos, e que em apenas um utilizou vocalizações concomitantemente ao gesto; as funções comunicativas de maior ocorrência foram de protesto, de pedidos de objeto e de ação, e que houve a diminuição da agitação do sujeito, que pode estar relacionada ao aumento da habilidade comunicativa, porém, outros fatores podem estar relacionados. As autoras concluíram que houve melhora na pragmática da comunicação com a utilização dos dois métodos de comunicação alternativa (Pecs Adaptado e Fala Sinalizada).

Nunes, Azevedo e Freire (2011) conduziram estudo, que é integrante do Projeto de pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob a orientação da Professora doutora Débora Nunes, visando promover a capacitação e avaliar a percepção de uma professora, sobre os efeitos da prática da CAA apoiada. A pesquisa foi feita em uma classe especial, com cinco alunos com autismo, sendo três com autismo moderado e dois com autismo severo, de uma instituição filantrópica que prestava atendimento a pessoas com autismo e outros transtornos do desenvolvimento, em Natal-RN. O estudo foi desenvolvido em duas etapas: capacitação da professora para o uso de um sistema pictográfico de comunicação para alunos com autismo (fotografias e símbolos PCS); e filmagens da professora implementando o programa em sala de aula, com os alunos. A pesquisa teve a duração, aproximadamente, de dois anos (2008-2010). Os encontros, além de filmados, foram transcritos. As informações foram organizadas em três eixos temáticos, considerando-se o conteúdo das falas da professora: efeitos dos recursos da Comunicação Alternativa e

Ampliada nos alunos; efeitos dos recursos da CAA na prática pedagógica; e barreiras encontradas. No decorrer do desenvolvimento da pesquisa também foram realizadas reuniões com a professora visando à oferta de *feedbacks* sobre o funcionamento do programa. Nestas reuniões eram exibidos trechos das filmagens e apresentados gráficos da professora (frequências de respostas com relação às estratégias aprendidas no programa) e dos alunos (frequência de iniciativas e respostas de interação nas modalidades verbais/vocais, gestuais e pictográficas), durante as fases de Linha de Base e de Intervenção. Os resultados apontaram que a professora: considerou os recursos da Comunicação Alternativa e Ampliada como eficazes para organizar as atividades da sala e facilitar a compreensão dos alunos sobre essa rotina; observou que os pictogramas foram mais bem-assimilados pelos alunos com autismo moderado, e sinalizou a necessidade de adotar sistemas mais icônicos (objetos reais) para os alunos com autismo severo; pontuou que o uso de recursos da CAA a auxiliou a compreender os progressos dos alunos, a se manter mais responsiva e adaptar sua prática às necessidades dos educandos e, também, a desmistificar ideias equivocadas sobre a estratégia de intervenção. As autoras ressaltam que a professora apontou como pontos desfavoráveis a falta de portabilidade, problemas no armazenamento do sistema apoiado de CAA e a dificuldade de trabalhar simultaneamente com alunos com autismo moderado e severo. As pesquisadoras destacam que as observações da professora quanto a melhor assimilação dos pictogramas pelos alunos com autismo moderado e a necessidade de adotar sistemas mais icônicos (objetos reais) para os alunos com autismo severo, foram consoantes com as observações de Mirenda e Look (1989), quando sugerem que pessoas com déficit cognitivo compreendem melhor os objetos reais do que fotografias coloridas.

A revisão da literatura aqui apresentada permite assinalar os seguintes pontos importantes em comum:

1. Todas as pesquisas destacam a contribuição da CAA para favorecer a comunicação e/ou o desenvolvimento da linguagem oral.
2. A maioria dos estudos aponta o ambiente natural como o mais propício para a implantação do uso de recursos da CAA (ORRÚ, 2007; NUNES, 2000; WALTER, 2006; NUNES; AZEVEDO; FREIRE, 2011).
3. A presença de delineamento intrasujeitos em duas das pesquisas revisadas (NUNES, 2000; WALTER, 2006), o que possibilita suficiente demonstração do contexto experimental e impacto das intervenções.

Cabe destacar que inúmeras críticas são tecidas com relação à validade dos estudos realizados sobre as possibilidades dos recursos da CAA com pessoas com autismo. Voltados

para a questão metodológica observada nestas pesquisas e a implicação com a validade, Nunes e Sobrinho (2010) fizeram um amplo estudo. A pesquisa foi realizada a partir da análise de 56 trabalhos científicos internacionais, produzidos no período de 1980-2007, derivados do trabalho de Nunes (2008). O objetivo preliminar era analisar as características metodológicas deste acervo e depois verificar as melhores práticas adotadas pelos programas de intervenção para esta população. Os autores assinalam que, no acervo analisado, observou-se a predominância de delineamentos experimentais e quase experimentais do tipo intrasujeitos. Apontam que a validade social das pesquisas estudadas foi corroborada pela sustentabilidade de respostas, após a fase de Intervenção, considerando-se também a possibilidade de generalização e manutenção dos efeitos, em ambiente natural. Destacam ainda que, como complemento da validade social destas pesquisas, considera-se aceitável definir o grau de satisfação verificado nos participantes, que foram impactados pelos procedimentos de intervenção as que estiveram submetidos.

Nas pesquisas apresentadas foi ressaltada, embora não se configurando como entrave, a necessidade de treinamento de familiares e professores dos sujeitos envolvidos.

Como conclusões gerais, decorrentes da revisão efetuada, pode-se apontar a carência de estudos, no nosso país, envolvendo a Comunicação Alternativa e Ampliada e crianças e jovens com autismo e Asperger, e a necessidade de ampliação de pesquisas com delineamentos intrasujeitos.

Na revisão da literatura sobre a CAA e a síndrome de Angelman, cabe destacar que, até o término da presente pesquisa, foi encontrada apenas uma pesquisa, que será descrita a seguir.

Eskelsen, Pacheco, Montibeller, Blasi e Fleig (2009) conduziram estudo com o objetivo de descrever o processo de introdução e desenvolvimento do uso da CAA na síndrome de Angelman, por não encontrarem, na ampla literatura pesquisada, pesquisas relativas ao tema. Participaram do estudo: uma jovem com Angelman, deficiência intelectual moderada e não oralizada e uma terapeuta (fonoaudióloga). O trabalho caracterizou-se como um estudo de caso. Foi escolhido o sistema de comunicação PCS e centros de interesse da paciente (atividades, jogos ou brincadeiras que traziam sensação de bem-estar) para a seleção dos símbolos. Foram realizadas 12 sessões de atendimento fonoaudiológico semanais, com a duração de 40 minutos, totalizando dez horas de atendimento. Na avaliação da linguagem, efetuada por meio de situações de interação espontânea e de atividades lúdicas, a jovem apresentou dificuldades de compreensão de ordens simples e complexas e de concentração e atenção dirigida. Comunicava-se através de gestos funcionais e emissão de um único som

contextualizado (mã) para a mãe. Possuía um déficit significativo da linguagem expressiva, quanto aos aspectos de semântica, sintaxe, prosódia, caracterizando-se como ausência de fala funcional. Possuía intenção comunicativa em todos os momentos, demonstrando presença de aspectos pragmáticos. A coleta de dados foi feita por meio da transcrição de oito trechos de terapias filmadas e anotações do diário de campo. Os símbolos foram apresentados de forma gradativa. Primeiro era feita a apresentação do material concreto e, em seguida, do símbolo e do objeto, várias vezes, correlacionando-os. A terapeuta também utilizava os símbolos quando falava com a jovem. As autoras ressaltam que o sujeito da pesquisa negou as categorias de símbolos apresentados, direcionando sua escolha para aqueles que lhe eram familiares. Os resultados apontaram que a jovem se mostrou sensível ao interlocutor; apresentou funcionalidade na comunicação, apesar de ter utilizado funcionalmente apenas cinco dos 15 símbolos apresentados. Destacam que, apesar do baixo número de símbolos, os resultados foram satisfatórios devido ao curto período de atendimento, o déficit cognitivo e a agitação constante da jovem, que dificultaram a introdução do sistema de comunicação. Assinalam que os recursos da Comunicação Alternativa e Ampliada podem servir de apoio para desenvolver um meio comunicativo e, conseqüentemente, uma melhora na interação social de pessoas com Angelman.

A necessidade de pesquisas sobre o tema é a conclusão geral da revisão aqui realizada, já que o estudo apresentado aponta para possibilidades de contribuição da CAA para a ampliação da comunicação das pessoas com Angelman.

Pesquisadores das áreas de Educação e Saúde indicam a CAA para propiciar a comunicação e estimular a linguagem, e para favorecer a inclusão social e escolar de pessoas com autismo, Asperger e Angelman, e a consideram indicada para a atuação de equipes interdisciplinares e multidisciplinares. No entanto, para que ocorra um planejamento de ações coletivas, se faz necessário um trabalho colaborativo, tema que está apresentado no próximo capítulo.

4 O ENSINO E A CONSULTORIA COLABORATIVA

Segundo Capellini e Mendes (2007, p.114), “uma das maiores preocupações dos professores nos últimos anos tem sido como ensinar alunos com deficiência em suas turmas comuns, uma vez que isso requer reformulação nas práticas pedagógicas tradicionais”. Nesse sentido se destaca a necessidade de apoiar os professores de ensino regular na sua prática profissional.

Diversos autores como Bueno (1999), Mizukami (2002), Mendes (2003, 2006 b, 2009), Sant’Ana (2005), Capellini e Mendes (2007), Ferreira, Mendes, Almeida e Del Prette (2007), Jesus e Pantaleão (2009) e Machado e Almeida (2010), dentre outros, têm apresentado e apontado, em suas pesquisas, o ensino/a consultoria colaborativa como um modelo promissor, para que sejam encontrados novos caminhos que favoreçam a escolarização da criança e do jovem com deficiência, e ampliem a capacitação de professores.

Embora no Brasil a literatura sobre o ensino colaborativo e a consultoria colaborativa ainda seja escassa, em âmbito internacional, muitas experiências são relatadas como nos Estados Unidos (STAINBACK; STAINBACK, 1999), no Reino Unido (MITTLER, 2003), na Alemanha (BEYER, 2003) e na Itália (PLAISANCE, 2006), entre outros. Carvalho (2003) destaca o ensino colaborativo como um tipo de “cartografia do trabalho” do educador para a inclusão, e afirma que ainda não está congregada à nossa cultura.

O ensino colaborativo é uma estratégia na qual o professor de turma regular e o professor especialista — professor de Educação Especial, que realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) — trabalham juntos, em parceria, dividindo a responsabilidade de discutir, analisar, planejar, instruir e avaliar os procedimentos e a autonomia do ensino a uma turma heterogênea. Essa parceria é constituída por um par de professores, atuando em equipe e assumindo diferentes tipos de arranjos (BAUWENS; HOURCADE; FRIEND, 1989 *apud* MENDES, 2008).

Segundo Capellini e Mendes (2007), no ensino colaborativo o professor especialista e o professor de turma regular dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino. Para que isso ocorra, é preciso que haja um objetivo em comum, exista um acordo, no qual esteja estabelecido, para ambos, o mesmo espaço e a mesma autonomia quanto ao ensino e, principalmente, a participação e a colaboração de toda a comunidade escolar. O desempenho dessa parceria deve ocorrer em um mesmo espaço físico (a sala de aula comum), porém os professores podem se encontrar em outros espaços para a

elaboração do planejamento, análise e reflexão de sua prática pedagógica, troca de opiniões e de experiências, elaboração de atividades adaptadas etc. A autora também assinala que o ensino colaborativo é uma proposta “alternativa” aos modelos educacionais existentes (sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais), que objetiva responder às necessidades das práticas de inclusão de alunos com deficiências (MENDES, 2006a).

Ferreira, Mendes, Almeida e Del Prette (2007) destacam que no ensino colaborativo o compartilhamento de objetivos, expectativas, e a possibilidade de dividir as frustrações orientam a atuação do professor de ensino regular e do professor especialista. Apontam que as pesquisas direcionadas para este tema têm encontrado resultados positivos e destacam o benefício não apenas do aluno com deficiência, mas de todos os alunos e também dos professores, que se sentem renovados e entusiasmados. Fontes (2009) alerta que a prática inclusiva implica desafios para os professores do ensino comum e enfatiza que cada vez mais se tem trabalhado o princípio de que os professores devem atuar em equipes que apresentem propostas, com objetivos comuns, para favorecer a escolarização de alunos com deficiência. Machado e Almeida (2010) e Mendes (2008) complementam sinalizando que o trabalho colaborativo pode abrandar distinções de papéis existentes entre os profissionais, possibilitando que cada um faça um melhor uso de seus saberes. O desafio reside na definição de um bom funcionamento da equipe e na utilização de todos os conhecimentos disponíveis.

A consultoria colaborativa é um processo que apresenta seis características: é um auxílio para a resolução de problemas; ocorre entre um consultor (profissional especializado) e consultado (professor), que é responsável pelo bem-estar de uma terceira pessoa; é uma relação voluntária; o consultor e o consultado compartilham a resolução do problema; o objetivo é resolver um problema de trabalho atual do consultado; e o consultado deve se beneficiar de forma que futuros problemas possam ser controlados com habilidade (MENDES, 2008). O intercâmbio entre os pares deve ser colaborativo e deve existir um papel igualitário, de consultor e consultado, para a resolução do problema. O consultado tem a liberdade para aceitar ou refutar as soluções sugeridas pela consultoria (ALDINGER; WARGER; EAVY, 1991 *apud* MENDES, 2008).

Segundo Machado e Almeida (2010), o primeiro trabalho que teve como objetivo explorar, em contextos inclusivos, as possibilidades do ensino colaborativo foi o de Fullan (2000), no qual o autor buscou ofertar melhoria para a qualificação docente do professor de alunos surdos. O objetivo do estudo foi programar e avaliar um programa de formação continuada baseado no coplanejamento. Participaram o pesquisador e três professores regulares. Não houve envolvimento direto da atuação colaborativa em sala de aula, e a

intervenção esteve restrita à situação de planejamento com os professores. Os resultados apontaram que os professores avaliaram que as estratégias programadas beneficiaram os alunos surdos e os demais alunos da turma, e evidenciaram que a intervenção colaborativa não foi suficiente para solucionar as dificuldades de comunicação de uma das professoras com um dos alunos surdos.

Outro trabalho foi o realizado por Fontes (2007), com o objetivo de compreender como estava ocorrendo à inclusão pedagógica de alunos com deficiência no ensino regular, sob a luz das políticas públicas de inclusão e da cultura escolar. E também investigar como o ensino colaborativo, entre professores do ensino regular e da Educação Especial, poderia contribuir neste processo. Com base na abordagem etnográfica, a autora analisou práticas pedagógicas em turmas regulares, de duas escolas da rede pública municipal de Niterói (RJ). Durante o desenvolvimento do trabalho, a autora assinala que ocorreram entraves como o constrangimento inicial dos professores com a presença do professor especialista na sala de aula e o curso de formação continuada, oferecido para as professoras (sujeitos da pesquisa) pela rede pública, que pouco contribuiu para a mudança de suas práticas, já que não foram consideradas as experiências destas professoras. Também destaca que o tempo destinado para a realização dos encontros em pares (professora e professora especialista) para análise, discussões e elaboração do planejamento foi apontado como insuficiente, pelos profissionais envolvidos, pelo fato de a pesquisadora ter outros encontros com a coordenação pedagógica e o coletivo dos professores. Os resultados indicaram que apesar da existência de uma legislação educacional específica, que dá suporte ao processo de inclusão nas escolas da rede, foram observados obstáculos para que esta se efetivassem, como a sobrecarga das funções dos agentes de inclusão, considerados como os principais responsáveis por sua implementação. Também indicaram que os alunos com deficiência se beneficiaram. A autora assinala que o trabalho colaborativo ainda é visto com resistência pela maioria dos professores do ensino comum e especial, e que embora os seus discursos apresentassem amplo conhecimento do conceito e dos processos de inclusão, não eram efetivados na prática. Salienta também a necessidade de serem abordadas e trabalhadas, nos cursos de formação inicial e continuada, as representações dos professores acerca da deficiência, desmistificando crenças e valores, em conjunto com conhecimentos técnico-científicos que mobilizem a ação pedagógica em direção à inclusão escolar. Pontua que a falta de um planejamento colaborativo, entre os professores envolvidos e a equipe técnico-pedagógica da escola, e a ausência de adaptações curriculares constituíram entraves importantes ao processo de inclusão educacional destes alunos, mas observa que o “fracasso escolar” dos alunos não deve ser atribuído somente à

prática do professor, já que existem fatores inerentes à política interna do sistema que colaboram para que o atual quadro de exclusão permaneça, dentre eles o sentimento de solidão, que foi algo comum vivenciado pelos professores do estudo. A autora ainda ressalta que não se pode afirmar que os professores especializados estejam preparados para trabalhar na perspectiva da inclusão, já que sua especialização encontra-se mais voltada para intervenções que visam diminuir o impacto da deficiência no desenvolvimento do aluno. Finaliza alertando que a perspectiva de inclusão educacional mostra a necessidade de se repensar a formação do professor do ensino regular e do professor especialista no sentido de um trabalho colaborativo.

Gomes e Lobato (2006) realizaram estudo sobre os efeitos da consultoria colaborativa para a inclusão escolar de um aluno com autismo. Participaram dois profissionais especializados (fonoaudióloga e pedagoga), que contribuíram com conhecimentos da psicopedagogia do autismo, pedagogia da educação infantil e aplicação de recursos alternativos para comunicação (Pecs-Adaptado e Fala Sinalizada), a professora do aluno incluído e uma estagiária-mediadora do aluno (estudante de Pedagogia). Cabe destacar que para o uso do Pecs-Adaptado e da Fala Sinalizada, a criança era atendida individualmente no consultório da fonoaudióloga. O objetivo da pesquisa consistiu em potencializar a participação da criança nas atividades do grupo, em uma sala de aula de uma turma regular de Educação Infantil, de uma escola privada, que utilizava o Currículo Natural Funcional. A partir das observações e avaliações realizadas com a criança, foi elaborado, em conjunto, o Perfil Educacional Individualizado do aluno, traçados os objetivos a serem atingidos e as habilidades que deveriam ser trabalhadas com a criança na escola, com atividades semelhantes às propostas para todos os alunos. As orientações da pedagoga e da fonoaudióloga eram transmitidas em reuniões semanais com a equipe. Nestas reuniões eram ofertadas orientações de modelo de execução de atividades em contexto natural de aprendizagem, o que favoreceu os ajustes necessários. A função da mediadora era de adaptar atividades, simplificar ordens, facilitar a interação da criança com os colegas e incentivar comportamentos independentes e autônomos na execução dos exercícios e tarefas. As autoras assinalam que, apesar de todos os esforços realizados, foram observadas dificuldades em relação ao desempenho do aluno nas habilidades acadêmicas, e que foi necessário organizar aulas individualizadas, ministradas pela estagiária-mediadora, sob a orientação de toda a equipe. Os resultados apontaram que: a criança passou a utilizar na escola, de forma espontânea e generalizada, os sinais manuais e as figuras do Pecs; o planejamento de atividades para o grupo foi gradativamente aperfeiçoado, tornando-se mais prático e objetivo;

a função da estagiária-mediadora ampliou-se para estimular relações no grupo, através de atividades planejadas pela equipe de profissionais; e surgiu a demanda dos professores para uma maior capacitação. Tal solicitação gerou grupos de estudo e cursos sobre o desenvolvimento da comunicação, a metodologia e as estratégias de ensino, linguagem escrita, planejamento para todos os alunos e estudos de caso.

Outro estudo que merece ser ressaltado foi o conduzido por Mendes (2008), através de pesquisa bibliográfica sobre a produção discente do grupo de pesquisa dos cursos de graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. A referida autora revisou diversos estudos realizados em escolas brasileiras, no contexto educacional. Dentre estes estudos, alguns envolveram os procedimentos do ensino e/ou da consultoria colaborativa, que estão apresentados a seguir.

Lauand (2000) realizou estudo no qual um dos objetivos era o desenvolvimento, a programação e a avaliação de um programa de formação continuada para os professores de alunos com limitações motoras severas. Rosa (2003 *apud* MENDES, 2008) também teve como finalidade avaliar a formação continuada, porém voltada para educadores de creches, e para ensinar estratégias de mediação ou facilitação de competências sociais e de linguagem de crianças pequenas com deficiências. Em seu estudo, Zanatta (2004) buscou contribuir para a melhoria na qualificação docente, para tornar as práticas pedagógicas do professor do ensino comum mais efetivas, no tocante às necessidades de alunos surdos. O objetivo de seu estudo foi organizar e avaliar um programa coplanejamento como forma de promover autonomia e práticas pedagógicas mais efetivas e adequadas às necessidades dos alunos. A pesquisa teve a duração de vinte semanas e contou com a participação do pesquisador e três diferentes professores (de 2^a a 4^a séries do Ensino Fundamental) que tinham alunos surdos em sua turma. A primeira etapa envolveu o planejamento colaborativo e a segunda, a implementação.

Prosseguindo com os estudos revisados por Mendes (2008), destaca-se o de Toyoda (2004), denominado “Projeto SOS”. As pesquisadoras investigaram o modelo de consultoria colaborativa, que envolveu a participação de dois pesquisadores, como supervisores, e 30 estudantes de graduação (dos cursos de Pedagogia, Psicologia, Educação Física, Terapia Ocupacional e Fisioterapia), que atuaram como colaboradores de 13 diferentes equipes de consultorias às escolas. Participaram 16 unidades escolares, 30 professores das classes comuns, que possuíam alunos com deficiências em suas turmas. O trabalho colaborativo foi realizado em dois locais: na universidade, para reunião de supervisão, e na escola, com visitas semanais de um membro de cada equipe às salas de aula. Já o estudo desenvolvido por Carneiro (2006 *apud* MENDES, 2008) avaliou um programa de formação em serviço, sobre

gestão de escolas inclusivas, para diretores de escolas de Educação Infantil, tendo em vista o papel fundamental do gestor para a programação do trabalho colaborativo na escola.

Outro trabalho revisado por Mendes (2008), que merece ser salientado, foi o de Capellini (2004), no qual a autora conduziu uma pesquisa de intervenção realizada de forma colaborativa. O estudo ocorreu em duas escolas regulares do Ensino Fundamental, da rede estadual do município de Bauru, em quatro turmas de 1^a a 4^a série, onde havia seis alunos com deficiência intelectual. A intervenção centrada na sala de aula foi desenvolvida duas vezes por semana, com duração entre duas a quatro horas, por um ano, em três turmas, e durante um semestre na quarta turma. Participaram da pesquisa quatro professoras das turmas citadas, os seis alunos com deficiência e uma professora especialista em Educação Especial (pesquisadora). O objetivo do estudo foi verificar os efeitos do ensino colaborativo no desenvolvimento dos profissionais. A intervenção envolveu o apoio sistemático do professor de ensino especial dentro da sala de aula, além de atividades extraclasse (construção de planejamentos pedagógicos, reflexão sobre a prática, reuniões com familiares, reuniões com o coletivo da escola e estudos dirigidos). A pesquisadora intervinha quando era observada a recusa ou erro frequente da criança, julgamento de que a instrução ou material era insuficiente, a tarefa proposta era demasiadamente complexa para a criança e quando o professor solicitava sugestão. Inicialmente foram realizadas observações dos participantes e anotações no diário de campo. Durante o desenvolvimento do trabalho, foram exibidas filmagens das atividades realizadas pela turma e feitas anotações no diário de campo, após as sessões. Para a avaliação, foram coletadas medidas de desempenho acadêmico e social dos alunos, antes e depois da intervenção. Os resultados apontaram: a mudança de valores dos professores quanto à diversidade e à crença de que a sala de aula foi feita para um só professor; a importância de ter sido ofertada a oportunidade para os professores visualizarem e refletirem sobre sua própria aula, o que contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional; e a satisfação, demonstrada pela maioria dos professores, de ter participado da experiência. A autora destaca que os professores consideraram insuficiente o tempo para as orientações.

Finalizada a revisão dos estudos, Mendes (2008) destaca que, embora os dados oficiais assinalem um aumento gradativo de alunos com deficiência incluídos em classes regulares de ensino, não há evidências de que as diretrizes políticas, anunciadas pelos sistemas públicos, estejam alcançando êxito; que se observa a ausência de procedimentos avaliativos, nos sistemas estaduais e municipais, para verificar se as diretrizes políticas, norteadas pelo princípio da inclusão escolar, estão realmente favorecendo a implementação

desta proposta; e que faltam aspectos básicos para garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos com deficiência em classes regulares de ensino.

Machado e Almeida (2010) conduziram estudo com o objetivo de avaliar os efeitos de uma prática de leitura, pautada no trabalho colaborativo, com alunos de uma sala regular, de uma escola da rede pública de ensino, em um município de pequeno porte do interior paulista, onde se encontrava incluída uma aluna com deficiência (hemiparesia espástica). Participaram do estudo 22 alunos da 3ª série do Ensino Fundamental, a professora da turma e a professora especialista (pesquisadora). A pesquisa utilizou a metodologia quantitativa, com abordagem observacional descritiva, e com reflexões nos diários de campo da professora especialista e da professora participante. Durante o desenvolvimento do estudo, foram realizados encontros para a elaboração de planejamento e oferta de orientações. A professora especialista apenas observava a atividade desenvolvida pela professora com as crianças. Os resultados apontaram: a transformação da prática da professora, a partir da aquisição de um olhar mais crítico, e, conseqüentemente, uma postura mais segura e autônoma; um melhor desempenho de todos os alunos na construção de narrativas, com a satisfação em perceber suas reais capacidades; e a contribuição efetiva para socialização de ideias emergidas durante as leituras.

A revisão da literatura aqui apresentada permite destacar pontos comuns e importantes dessas pesquisas, a saber:

1. As falhas verificadas na formação dos professores para ofertar os recursos e atividades pedagógicas que atendessem às reais necessidades dos alunos com deficiência e favorecessem a apropriação dos conteúdos acadêmicos (FONTES, 2007; 2009; GOMES; LOBATO, 2006; MENDES, 2008; MACHADO; ALMEIDA, 2010).
2. A utilização dos procedimentos do ensino e da consultoria colaborativa, em contexto escolar, se mostrou eficaz para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores envolvidos e possibilitou um ensino mais eficaz e voltado para as necessidades dos alunos com deficiência (FONTES, 2007, 2009; GOMES; LOBATO, 2006; MENDES, 2008; MACHADO; ALMEIDA, 2010).

Os entraves encontrados em comum foram: as falhas essenciais e o não cumprimento da legislação educacional para dar suporte à perspectiva de uma educação inclusiva podem comprometer a implementação da proposta de inclusão; e a deficiência da formação inicial e continuada dos professores de Educação Regular e Especial (FONTES, 2007, 2009; MENDES, 2008).

Como conclusões gerais da revisão desses estudos destacam-se: a necessidade de políticas públicas que possam oferecer e viabilizar as condições essenciais para a

implementação da inclusão educacional, o papel primordial da Educação Especial e de profissionais da Saúde, para favorecer a inclusão de crianças e jovens com deficiência e a carência de conhecimento e de estudos sobre como os procedimentos do ensino e da consultoria colaborativa podem contribuir para a implementação da proposta inclusiva.

Como Jesus e Pantaleão (2009) assinalam, a reorganização dos sistemas parece ser um aspecto básico para instituir práticas em busca de outras coerências de gestão, organização e ensino, para que a escola comum siga o caminho da inclusão escolar. Dessa forma, se faz necessário também procurar outras lógicas de parcerias, de atenção e de ação conjuntas, com o objetivo de orientar escolas e instituições especializadas para que planejem a inclusão através de ações colaborativas, a fim de não prejudicar o momento de escolarização dos alunos com deficiência. Segundo Capellini e Mendes (2007, p.115), por meio do ensino colaborativo (e a consulta colaborativa) é possível vislumbrar a probabilidade de mudanças na escola (e em instituições especializadas) mediante a formação inicial e continuada de todos os professores (e profissionais de Saúde) indistintamente.

O ensino colaborativo e a consulta colaborativa surgem, no momento atual, como uma proposta contrária à lógica da exclusão. Cabe ao profissional especializado conhecer o ambiente escolar, interagir com ele, dialogar com os profissionais da escola, sugerir e instrumentalizar os professores para a utilização de recursos e estratégias. A escola regular, por sua vez, deve estar aberta para receber estes profissionais e, em conjunto, criar condições para favorecer o desenvolvimento das crianças e jovens com deficiências. É através da construção de parcerias colaborativas que se torna possível repensar as práticas realizadas, seja no cotidiano da escola, da classe especial ou nas instituições especializadas, a fim de se (re)construir um espaço, e também sistemas de ensino que tragam novas possibilidades, visando viabilizar as condições necessárias para propiciar a inclusão social e escolar de crianças e jovens com deficiência, principalmente aqueles com autismo, Asperger (TGD) e Angelman, que ingressam recentemente no contexto escolar.

A intenção última é que esse estudo possa contribuir para o avanço do conhecimento da área, ampliando recursos e condições de acesso às informações. A meta é divulgar o conhecimento produzido, confirmando que o significado mais efetivo da pesquisa é o de promover a melhoria da prática educativa e a qualidade de vida das pessoas com autismo, Asperger e Angelman. Como Nunes Sobrinho e Naujorks (2001) assinalam, o significado da pesquisa só ocorre, de modo geral, quando contribui para modificar a realidade e propõe novos paradigmas, cumprindo uma função social.

5 OS ESTUDOS

O presente estudo faz parte do projeto de pesquisa “Tecnologia Assistiva para inclusão comunicativa de alunos com deficiência: formação continuada de professores”, sob a coordenação da professora doutora Leila Regina d’Oliveira de Paula Nunes, desenvolvido no período de 2010 a 2012, com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – Faperj (proc. E-26/110.047/2010), e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – Coep, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj, sob o protocolo de pesquisa nº 024.3.2010.

A verificação da eficácia do uso de recursos da Comunicação Alternativa e Ampliada, para favorecer a comunicação e a aprendizagem de crianças com autismo, Asperger (Transtornos Invasivos do Desenvolvimento – TGD) e Angelman, e a programação da formação continuada de profissionais das áreas de Educação e de Saúde constituem o tema e são os objetos desta pesquisa. Outro elemento fundamental na proposta foi a utilização dos procedimentos do ensino e da consultoria colaborativa, que possibilitaram uma maior aproximação com os profissionais, estimulando reflexões acerca da prática e de um trabalho de melhor qualidade.

Para responder à pergunta do estudo: “A Comunicação Alternativa e Ampliada pode favorecer a comunicação e a aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman?”, foi necessário conhecer as instituições, os profissionais e as crianças.

A presente pesquisa foi desenvolvida em três estudos, que serão apresentados a seguir.

Estudo I

Objetivos

Objetivos gerais: favorecer a construção e a implementação de parcerias colaborativas para avaliar, analisar e discutir as dificuldades da professora e da estagiária-mediadora, no cotidiano da sala de aula, com o propósito de facilitar a comunicação e a aprendizagem de um aluno com autismo, inserido.

Os objetivos específicos consistiram em: a) orientar e instrumentalizar os profissionais para o uso de recursos da CAA; utilizar estratégias para favorecer a comunicação, o acesso às informações, a aprendizagem e a autorregulação desse aluno, contribuindo para a sua inclusão

escolar; b) verificar como planejar, realizar e avaliar a capacitação em serviço dos profissionais, por meio do ensino/consultoria colaborativa.

Método

Participantes

Tadeu⁴, aluno com autismo, incluído em turma regular. Criança com 11 anos, que não fazia uso funcional da linguagem, Elisa⁵ (professora de turma regular), Vânia⁶ (estagiária-mediadora do aluno), Clara⁷ (professora especialista, professora de Tadeu, da Sala de Recursos), Suzana (mãe do aluno), Anita (bolsista e assistente de pesquisa) e Marcia (pesquisadora).

a. Tadeu

O presente estudo foi realizado com Tadeu, uma criança do sexo masculino de 11 anos de idade, com autismo, de acordo com diagnóstico do médico assistente - psiquiatra, de um hospital municipal, da zona norte do Rio de Janeiro, especializado no atendimento de pessoas com necessidades especiais.

Tadeu foi matriculado em uma escola regular da rede municipal após quatro anos sem qualquer atividade escolar ou terapêutica. Anteriormente a responsável matriculou o filho em duas escolas regulares da rede municipal, na Educação Infantil, nas quais ele “apresentou sérios problemas de comportamento: mordida as crianças e a professora, era muito agitado, não falava e não conseguia ficar em sala de aula” (responsável). Tadeu recebia acompanhamento fonoaudiológico em uma instituição sem fins lucrativos, mas ela não via progressos. Em entrevista com a pesquisadora, a responsável pontuou:

Fiquei muito revoltada, não entendia o que acontecia com o meu filho, não aceitava que ele era doente. Como ter qualquer doença se ele tinha dois braços, duas pernas, enxergava bem, ouvia e andava? Acabei desistindo de matriculá-lo em outra escola da rede municipal ou levá-lo para tratamento. Fiquei deprimida e passei a utilizar drogas (SUZANA, julho 2010, anotação de campo).

⁴ Nome fictícios

⁵ Nome fictícios.

⁶ Nome fictícios.

⁷ Nome fictícios.

A responsável destacou que, nessa época, o pai de Tadeu ainda convivia com ela, Tadeu e o filho mais velho. Acrescentou que o pai de Tadeu também fazia uso de droga (álcool).

Segundo a responsável por Tadeu, como ele piorava, o pai reclamava muito. Com isso, o relacionamento familiar, que já não estava tranquilo, passou a ficar insustentável, com brigas frequentes entre o casal, chegando à agressão física. As brigas ocorriam em razão de o pai de Tadeu não aceitar e nem entender o comportamento inadequado do filho e o maltratar, dizendo que “não aguentava mais”. Diante dessa situação, a responsável o mandou embora de casa, porém houve resistência: “Ele não quis sair e foi necessário recorrer à justiça, só assim ele foi embora de casa, ficando um bom tempo sem ter qualquer contato com a família”.

A responsável informou que buscou a escola, na qual Tadeu se encontra atualmente incluído, no final de 2009, por já conhecê-la, pois seu filho mais velho a havia frequentado no Ensino Fundamental. Relatou que o filho mais velho “tinha problemas de linguagem” e que “melhorou muito com a ajuda de uma professora”, superando o problema. Porém, segundo a diretora da escola onde Tadeu se encontra matriculado, a busca da responsável ocorreu por ter sido procurada e advertida pelo Conselho Tutelar, que impôs a matrícula de Tadeu em uma escola.

Segundo a responsável, a diretora ouviu a sua história e a de Tadeu. Relatou que informara a diretora que seu filho tinha autismo, e esta, embora tivesse explicado que na escola nunca tinham recebido um aluno com autismo, disse-lhe para matriculá-lo.

Tadeu ingressou na referida escola em março de 2010, incluído em uma turma regular, do primeiro ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental, do turno da manhã. Segundo a responsável, Tadeu “não falava, apenas reproduzia sons e algumas coisas que ouvia nos jogos de videogame, o qual passava horas jogando”.

Não havia qualquer tipo de comunicação entre Tadeu, a mãe e o irmão – não conversavam com Tadeu e o que ele procurava era permitido. Tadeu buscava comida quando tinha fome, ia até a geladeira para pegar água. Gostava muito de carros e bonecos com os quais ficava muito tempo entretido, porém sem estruturar qualquer brincadeira. Apresentava aversão a alguns alimentos: feijão, verduras e frutas. Não aceitava limites (proibições), quando ouvia um “não” agredia com tapas quem o impedisse de realizar ou de obter alguma coisa que desejava. Jogava, às vezes, videogame com o irmão, que o convidava para jogar, e sempre Tadeu saía vencedor. Gostava de andar de *skate* e bicicleta, com excelente desempenho. Tomava banho sozinho, mas necessitava de “revisão”. Só passou a usar o vaso sanitário com 9/10 anos e não sabia ainda realizar a higiene quando evacuava.

A responsável relatou que por vezes Tadeu permanecia quieto, parado, e quando ela percebia “passava por ele, dava um tapinha na sua cabeça ou no braço, e dizia: E aí Zé Mané!”, no que ele respondia com um sorriso.

Tadeu apresentava comportamento inadequado: “subia no parapeito da janela e ficava esperando que eu brigasse com ele”, contou a responsável. Também relatou que ele “ia para a cozinha e ligava o forno, abrindo a porta e colocando a cabeça dentro, esperando que eu o repreendesse” e “colocava objetos na boca e deixava a boca aberta para eu ver e brigar com ele”.

b. Elisa

Elisa era professora do ensino regular, com formação do curso normal, exercendo a profissão há mais de dez anos. Com curso superior em Terapia Ocupacional, desempenhou a função apenas por um período. Elisa relatou para a pesquisadora que, como a instituição na qual trabalhava como terapeuta ocupacional atendia crianças com necessidades especiais, desistiu e preferiu “prosseguir no trabalho como professora de crianças ditas normais”.

Elisa foi convidada pela diretora da escola a receber Tadeu em sua turma. Elisa disse para a pesquisadora: “Aceitei de bom grado. Creio que esta experiência é um resgate do que tentei fugir no passado.”.

Quando a pesquisadora chegou à escola, Elisa se encontrava muito pressionada por alguns colegas (professores) e funcionários, incluindo o servente-morador, por causa do comportamento inadequado que Tadeu apresentava, e pediu auxílio:

Não sei o que fazer. Quero ajudar Tadeu, mas não sei por onde começar. Nunca recebi um aluno como Tadeu. Os professores reclamam de seus comportamentos, principalmente quando ele bate. Também quando tento buscar a mãe ela não aceita qualquer aproximação. Quando tento conversar ela traz inúmeras queixas dos professores e da escola, a única pessoa de quem ela não reclama é da diretora (PROFESSORA ELISA).

c. Vânia

Vânia era estudante de Pedagogia de uma universidade estadual do Rio de Janeiro, com formação do curso normal. Vânia foi selecionada pela Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), e designada para estagiar como mediadora de Tadeu, embora não tivesse qualquer experiência anterior com aluno com autismo.

Vânia iniciou na função de estagiária-mediadora de Tadeu em março de 2010 e desistiu no final do mês de novembro, após sucessivas faltas. Ela, na realidade, comunicou o abandono da função de mediadora em uma ligação telefônica da direção da escola por não ter recebido qualquer justificativa de suas faltas.

d. Clara

Clara era professora da Sala de Recursos e atendia Tadeu no contraturno do seu período de aula na escola, duas vezes por semana. O atendimento era realizado em outra escola, próxima à residência do aluno.

Ela exercia a função de professora regente de Biologia, do 2º ciclo do Ensino Fundamental até 2008, quando buscou o órgão responsável pela Educação Especial no Município do Rio de Janeiro — Instituto Helena Antipoff (IHA) — e solicitou que a requisitassem para o ensino especial. Após ser atendida em sua solicitação, passou a atender alunos com necessidades especiais.

A professora já tinha experiência com crianças com deficiência intelectual e com dificuldades de aprendizagem, porém não tinha qualquer experiência no atendimento a aluno com autismo.

No final do mês de junho de 2010, Clara procurou o IHA, solicitando auxílio para ela, para a escola e para Tadeu.

A pesquisadora ainda fazia parte do quadro de professores da SME-RJ e se encontrava no IHA como professora itinerante, para dar apoio às escolas com alunos com TGD incluídos, por ser especialista nessa área. Ela foi convocada pela coordenadora da equipe e, juntas, ouviram o relato de Clara:

O aluno está muito agitado, não permanece na sala de aula, foge para bater nos professores e funcionários da escola, que não sabem o que fazer. Já há um movimento, por parte de alguns professores e funcionários, reivindicando que o aluno não permaneça na escola. Apenas a diretora da escola está sustentando a permanência do aluno e sua professora está se sentindo pressionada pelos colegas. Eu quero ajudar, mas não sei como fazer. O aluno não tem ido mais a Sala de Recursos, tento falar com a mãe, ela diz que vai levá-lo, mas ele não aparece desde o início do ano. Eu tenho ido à escola, mas não sei por onde começar e ajudar (PROFESSORA CLARA).

Clara solicitou auxílio porque também não sabia como lidar com o comportamento inadequado do aluno nem como ajudá-lo. Explicou que já havia realizado algumas leituras, por conta própria, sobre os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs), mas que

necessitava de alguém para ensinar e ofertar estratégias e recursos de como ela poderia favorecer a inclusão e a aprendizagem desse aluno.

Foi acordado que a pesquisadora iria realizar o acompanhamento do aluno, apoiar a escola, a professora da turma e a professora da Sala de Recursos.

Local

O presente estudo foi realizado em uma escola regular, da rede municipal do Rio de Janeiro, situada na zona norte, na sala de aula de uma turma do turno da manhã, do primeiro ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental, com vinte alunos, onde se encontrava incluído o aluno com autismo. A escola atende apenas alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Materiais

Os materiais utilizados foram: filmadora Sony, câmera fotográfica digital Kodak, *notebook*, impressora, plastificadora, os *softwares Boardmaker e Comunique*; materiais como painéis e cartões com pictogramas, e atividades pedagógicas adaptadas (com o conteúdo solicitado pela professora), utilizando recursos da Comunicação Alternativa e Ampliada.

Instrumentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos: roteiro de entrevista semiestruturada para a direção da instituição; questionários semiabertos para os profissionais e a responsável pelo aluno incluído; protocolos de observação participante (ativa); registro dos aspectos subjetivos do observador em anotações de campo; filmagens realizadas na sala de aula; registros das orientações, instruções e recursos ofertados aos profissionais e à responsável, nas supervisões e reuniões, respectivamente. (Vide Apêndice A, B – Volume II)

Delineamento experimental

Um delineamento quase experimental intrasujeito do tipo A-B foi empregado (Kazdin, 1982). Trata-se de uma metodologia de pesquisa em que os efeitos de uma série de variáveis são examinados em um único sujeito ou em um grupo de sujeitos (em que a análise das medidas das variáveis é também individual). Este tipo de investigação científica apresenta as seguintes características:

- a) as medidas relativas aos efeitos da intervenção são verificadas de forma intensiva e repetidas, antes e durante a intervenção ou tratamento;
- b) ao invés de se avaliar o desempenho dos participantes, em uma só vez, procedem-se várias avaliações ao longo do período do estudo;
- c) o nível de desempenho do participante é comparado com ele mesmo em condições experimentais diversificadas.

Procedimentos Gerais

A proposta desta pesquisa foi encaminhada e aprovada em 7/6/2010, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ – Coep, com o Protocolo nº 024.3.2010. Foi igualmente submetida à direção do Instituto Helena Antipoff, órgão da Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ) responsável pela Educação Especial e à direção da unidade escolar participante. A proposta também foi apresentada à professora da turma, à professora especialista (Sala de Recursos), a estagiária-mediadora, à responsável pelo aluno incluído, bem como aos colegas da turma do referido aluno e seus responsáveis, recebendo o aceite de participação por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. (Vide Anexos I, II – Volume II)

Procedimentos Específicos

O presente estudo foi realizado de julho a dezembro de 2010, período no qual foram efetuados os seguintes procedimentos específicos: 13 observações *in loco*, com anotações de campo, na sala de aula; reuniões e contatos informais com diversos profissionais da escola em vários ambientes; contatos formais com a responsável pelo aluno incluído, na sala de professores; três sessões de filmagens para a construção da Linha de Base; quatro filmagens

durante a fase de Intervenção; uma filmagem com a responsável do aluno, para Avaliação do estudo e ofertar orientações; e anotações de campo relativas aos contatos com a professora de Tadeu e com a direção da escola, para avaliar o estudo realizado.

Cabe destacar que o desenvolvimento do referido estudo ocorreu por meio de sessões semanais. Inicialmente, a pesquisadora ia à instituição uma vez por semana, permanecia cerca de duas a três horas, já que necessitava conhecer a direção, o corpo docente, administrativo e de apoio, além do aluno incluído, sua professora e a estagiária-mediadora de Tadeu. Posteriormente, a pesquisadora passou a permanecer cerca de uma hora e meia/duas horas, para participar da atividade proposta para a turma de Tadeu, após ter combinado com a professora o que seria realizado: filmagem da atividade pedagógica oferecida e realização da reunião com a professora e estagiária-mediadora, no intervalo do recreio e/ou do almoço das crianças.

Também foram realizados, durante a fase de Intervenção, encontros com os profissionais envolvidos, com o objetivo de trocar informações, analisar e refletir sobre o que foi observado e realizado, bem como para trocar experiências/informações, ofertar orientações e sugestões.

Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada para a gestão da instituição; questionário semiaberto para os profissionais e a responsável pelo aluno incluído; filmagens realizadas na sala de aula, durante a realização de atividades programadas pela professora de turma; registro dos aspectos subjetivos do observador em anotações de campo; registros das orientações, instruções e recursos ofertados para os profissionais, nas supervisões e protocolos de observação participante (ativa). (vide Anexo - Volume II)

A entrevista semiestruturada, realizada com a gestora, consistiu de perguntas abertas, embora houvesse alguns dados pontuais. A pesquisadora, ainda que seguisse um roteiro norteador, formulou as perguntas de forma aberta, para que a gestora falasse livremente. Quando a gestora encerrava a resposta, outra pergunta era formulada, mesmo que o tema já tivesse sido abordado de forma espontânea, com o intuito de aprofundá-lo e esclarecê-lo. A entrevistadora teve o cuidado de não interromper a entrevistada, respeitar os momentos de silêncio, hesitação e repetição de informação, observando sua forma de comunicação, ritmo

verbal e não verbal. A entrevista foi transcrita. Ao final da entrevista foi feito o registro das impressões e observações da entrevistadora naquele momento. (vide Anexo – Volume II)

O questionário semiaberto consistiu de perguntas abertas, abordando as necessidades dos profissionais (professora e estagiária-mediadora) para favorecer a inclusão, a comunicação e a aprendizagem do aluno com autismo. (vide Anexo – Volume II)

As filmagens foram realizadas em sala de aula, durante as atividades propostas pela professora e mediadas pela estagiária-mediadora com o aluno incluído. A pesquisadora, no período das filmagens efetuadas pela assistente de pesquisa, procurou manter-se neutra durante a fase de Linha de Base, tentando não interferir no conteúdo das sessões, visando que estas retratassem as interações de modo mais natural possível. Na fase de Intervenção, a pesquisadora interagiu com os profissionais e o aluno incluído, e a assistente de pesquisa realizou as filmagens das sessões. Na fase de Avaliação foi realizado um encontro com a professora e a gestão, e outro, filmado, com a responsável pelo aluno incluído.

Procedimentos Metodológicos

Os procedimentos metodológicos do estudo foram organizados em quatro fases: palestra para os profissionais; fase Inicial (13 observações *in loco*), com o objetivo de conhecer a comunidade, o corpo docente, administrativo e de apoio, a estrutura e a dinâmica da instituição, o aluno incluído e os profissionais envolvidos; fase de Linha de Base, com três observações *in loco* e filmagens das atividades pedagógicas; fase de Intervenção, com quatro sessões e filmagens das atividades pedagógicas; fase de Avaliação do Estudo, com um encontro.

Fases do Estudo I

a) Fase Inicial

A fase Inicial ocorreu durante o final do mês de junho e nos meses de julho, agosto e setembro de 2010. Foram realizadas 13 observações *in loco*, contatos informais e formais com a gestão, a coordenação e os profissionais da instituição, registrados por meio de anotações de campo.

Os contatos tiveram como objetivo conhecer os profissionais, a estrutura e a comunidade da instituição, bem como a sua dinâmica, para verificar as principais dificuldades para o acolhimento e favorecer a inclusão do aluno com autismo.

Cabe destacar que o estudo I foi realizado a partir da solicitação de Clara, professora da Sala de Recursos, no qual o aluno era atendido, após o contato com a escola, pela diretora da unidade escolar. A diretora ressaltou diversas vezes que queria a permanência do aluno na escola e solicitou o auxílio da pesquisadora para que a equipe docente o aceitasse:

Eu preciso e conto com a sua ajuda. O Tadeu precisa da escola e a mãe dele também. Essa criança está há anos isolada, sem qualquer estímulo e a mãezinha apresenta muitas dificuldades, é uma pessoa difícil. Eu sou psicóloga e atendi, anos atrás, uma criança com autismo que melhorou muito e sei que o Tadeu pode melhorar. Os professores, na maioria, nunca tiveram essa experiência, mas como Tadeu outras crianças irão chegar e é preciso transformar isso. Vamos conseguir juntas, que ele permaneça (DIRETORA).

As equipes docente, administrativa e de apoio da escola estavam tendo sérias dificuldades para lidar, intervir com Tadeu, pois o aluno apresentava comportamentos disruptivos e desafiador-provocativos, de forma constante com os profissionais, não falava, não aceitava os comandos nem conseguia permanecer com a sua turma, conforme os registros de campo. Tadeu era o primeiro aluno com autismo incluído na escola, e também o primeiro aluno com autismo atendido por Clara, professora da Sala de Recursos.

A pesquisadora passou a tentar se aproximar dos profissionais, que trabalhavam no horário no qual o aluno frequentava a instituição, para ouvi-los e ofertar informações. Os contatos informais com os profissionais ocorreram em diversos ambientes. A pesquisadora aproveitava os intervalos do café e do recreio, na sala dos professores, para conversar com eles. Também se dirigia ao refeitório para conversar com as merendeiras e circulava pelo pátio, ia até a secretaria para ter contato com a equipe administrativa e de apoio. Sempre surgiam questões envolvendo Tadeu e seu comportamento, e como a responsável se relacionava com eles. Na realidade, havia muitas queixas, e Tadeu permanecia sem uma intervenção única e precisa que pudesse auxiliá-lo a se integrar na dinâmica institucional.

Gradativamente, a pesquisadora conseguiu estabelecer contatos com quase todos os profissionais da escola, do turno da manhã. Nesses contatos os profissionais deixaram de fazer queixas do aluno para indagar sobre as características do autismo e, algumas vezes, falar sobre o comportamento agressivo e invasivo da responsável, que, por vezes, entrava pela escola para “vistoriar onde estava o seu filho e verificar se alguém o estava maltratando” (profissionais).

Os encontros formais com os profissionais envolvidos — Elisa (professora de Tadeu), Vânia (estagiária-mediadora) e Clara (professora da Sala de Recursos) —, a gestão e a coordenação pedagógica ocorreram na sala de aula e na sala de professores, e também foi realizado um contato na Sala de Recursos, durante a visita da pesquisadora à escola.

Na escola houve uma reunião inicial da pesquisadora com a direção, a coordenação pedagógica, Elisa, Vânia e Clara com o objetivo de: levantar as dificuldades, necessidades e interesses do aluno; abordar e analisar os comportamentos disruptivos, pelo fato de Tadeu estar apresentando-os com muita frequência, e, principalmente, com alguns profissionais específicos, os quais Tadeu procurava para dar tapas; levantar os comportamentos desafiador-provocativos e os não habituais, como estereotípias motoras e sonoras, riso e/ou choro sem motivo aparente; discutir como favorecer o envolvimento de Tadeu nas atividades propostas e favorecer a sua comunicação e aprendizagem e, ainda, como conseguir envolver e construir uma parceria com a responsável pelo aluno, que se mostrava na refratária (defendida) diante das colocações de Elisa ou qualquer outro profissional da escola, exceto da diretora, com a qual tinha um vínculo de confiança e respeito.

Em contato com a coordenadora da equipe, responsável pela escola, do Instituto Helena Antipoff – IHA, a pesquisadora relatou o que foi observado na escola. A coordenadora então, uma vez que as mesmas dificuldades estavam ocorrendo, de forma similar, em outras escolas orientadas pela equipe, planejou e estruturou uma reunião com a pesquisadora, visando acolher e esclarecer os responsáveis pelos alunos com TGD incluídos.

Para a reunião foram convidados cinco casais, objetivando incentivar o amparo e a troca de informações entre eles. De forma estratégica, a reunião foi realizada na escola de Tadeu, já que a responsável pelo aluno não aceitava participar de qualquer reunião fora da escola de seu filho, e fazia diversas reclamações antes mesmo de saber qual era o assunto, apresentando condutas defensivas, mediante a aproximação de qualquer integrante do corpo docente ou do IHA. Para essa reunião foram também convidados os pais de uma pré-adolescente de uma instituição especializada, da rede privada, na qual a pesquisadora exerce a função de coordenadora psicopedagógica, com o objetivo de relatar suas experiências durante o desenvolvimento da filha, e as inúmeras dificuldades enfrentadas, inclusive quanto à aceitação do diagnóstico e ao uso de medicação psiquiátrica, de modo a estimular os demais pais/responsáveis para prosseguirem na busca de atendimento, acompanhamento e inclusão social e escolar de seus filhos.

Importante destacar que na referida reunião compareceram apenas três das dez pessoas esperadas (cinco casais de responsáveis por alunos com TGD). A responsável de Tadeu

compareceu e foi quem mais se colocou e verbalizou suas dificuldades quanto à aceitação do diagnóstico de seu filho; às experiências negativas com o uso de medicação psiquiátrica; à dificuldade para lidar com os comportamentos disruptivos e desafiador-provocativos que o filho apresentava; bem como de introduzir limites, o que ele não aceitava. Solicitou o apoio dos demais pais, que a acolheram e deram sugestões. No final da reunião a responsável, em lágrimas, ressaltou o quanto foi importante participar e ouvir outros pais: “Vocês não sabem como foi importante eu ouvir tudo isso. Eu não acreditava que outras pessoas viviam a mesma realidade que eu vivo e que sentem o que eu sinto”.

Também foi realizada uma palestra pela pesquisadora para os profissionais da escola, atendendo o pedido de alguns professores do turno de Tadeu, da diretora e da coordenadora pedagógica. A palestra ocorreu durante uma manhã, em um dos encontros do Centro de Estudos Integral, com a presença de todos os professores do turno da manhã, gestão, coordenação pedagógica, estagiária-mediadora de Tadeu, e também de Clara, a professora de Sala de Recursos. A palestra teve como tema os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs), abordando, de forma mais específica, o autismo e a síndrome de Asperger. Durante a palestra houve um momento de sensibilização, no qual a pesquisadora destacou as dificuldades enfrentadas pelos pais de crianças/pré-adolescentes com TGD, quanto à aceitação do diagnóstico, bem como no convívio diário, com o objetivo de favorecer a compreensão do uso das condutas defensivas, geralmente utilizadas pelos pais/responsáveis, e o entendimento de que tais condutas não são incomuns em pessoas que viveram ou vivem diversas dificuldades e/ou frustrações.

Importante apontar que, no decorrer da palestra, os profissionais demonstraram a crença de que a área de Saúde ou de Educação Especial deveria assumir todas as responsabilidades de atendimento e/ou ensino das crianças/jovens com TGD. Conforme pode ser observado no discurso de uma professora da escola:

Eu acho que essas crianças precisam de uma atenção especial, o que na escola comum não é possível dar. Elas precisam de um médico, de uma psicóloga, de uma fonoaudióloga, que a escola não tem e os professores não têm formação para poder ajudá-las e ensiná-las. Também as mães necessitam de um psicólogo para ajudar a entender os problemas de seus filhos (PROFESSORA).

A pesquisadora explicou que as pessoas com TGD necessitam de um olhar e de um trabalho integrado interáreas para favorecer a sua inclusão social e escolar, não existindo um espaço mais propício para propiciar o seu desenvolvimento. Foram destacadas ainda as inúmeras possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem presentes no convívio social

real, ou seja, sem ser em um ambiente protegido. A pesquisadora também ressaltou como são imprescindíveis o entendimento das reais necessidades e interesses dos alunos com TGD e a utilização de estratégias e recursos adequados para melhor atendê-los. Ela mostrou, ainda, algumas das possibilidades de uso dos recursos da CAA (Comunicação Alternativa e Ampliada), através da apresentação de certos materiais construídos com eles, com o objetivo de favorecer a oferta de informações, a comunicação e, conseqüentemente, a autorregulação e a aprendizagem desses alunos.

No final dessa etapa foi apresentada a proposta do estudo I para a gestão e os profissionais envolvidos, que concordaram em participar. A seguir, foram organizadas e realizadas reuniões, com a responsável por Tadeu e com os responsáveis dos colegas da turma do aluno, para a apresentação do estudo I e obtenção do consentimento para a participação no referido estudo dos demais alunos. Importante ressaltar que a pesquisadora, após o aceite dos responsáveis pelos colegas de turma de Tadeu, também conversou com os colegas do aluno sobre o consentimento de suas participações e todos aceitaram participar, também assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

b) Fase de Linha de Base

A coleta de dados para a construção da Linha de Base foi realizada no início de outubro de 2010. Constituiu-se de três observações *in loco*, com anotações de campo e filmagens das atividades desenvolvidas na sala de aula, com trinta minutos de duração.

Cabe destacar que embora estivesse disponível para participar do estudo, Clara, a professora da Sala de Recursos de Tadeu, não conseguiu estar presente nessa etapa. Ela não teve como conciliar o horário de trabalho com o que foi estipulado para a pesquisa, ainda que tivesse buscado negociação com a direção da escola onde estava lotada e os órgãos superiores. A não liberação do horário foi justificada pelo número de alunos que Clara atendia, o qual não poderia ser reduzido ou mesmo haver o remanejamento de alguns alunos para outra Sala de Recursos, próxima às suas residências, embora a participação da professora contribuísse para o seu desempenho profissional.

Na coleta de dados também foi aplicado um questionário semiestruturado para os profissionais envolvidos, objetivando verificar suas principais necessidades e dificuldades, para o atendimento e o ensino do aluno com autismo.

c) Fase de Intervenção

A fase de Intervenção ocorreu nos meses de outubro e novembro de 2010. Foram feitas quatro observações *in loco*, anotações de campo e filmagens.

Durante a fase de Intervenção foram realizados os seguintes procedimentos:

1. Instrução e auxílio para os profissionais de como observar Tadeu, verificando os seus interesses e necessidades, bem como o que desencadeava os comportamentos disruptivos e desafiador-provocativos, com o objetivo de definir e construir estratégias que favorecessem a sua autorregulação, a sua comunicação, o seu envolvimento e a sua participação efetiva nas atividades propostas.
2. Orientações para os profissionais de como favorecer a comunicação de Tadeu e a interação: fazer solicitações e/ou perguntas (abertas e fechadas); aguardar a resposta do aluno; oferecer *feedback* (positivo, corretivo, negativo); oferecer modelo e facilitar a interação de Tadeu com os colegas da turma.
3. Encontros informais e um encontro formal (reunião) com a equipe docente da escola esclarecendo o que são os TGD (Transtornos Globais do Desenvolvimento), as dificuldades e necessidades desses alunos, bem como as dificuldades enfrentadas pelas famílias.
4. Oferta de uma sessão de vídeo para a turma de Tadeu onde foi apresentado e discutido o desenho animado da Turma da Mônica, produzido pela Associação de Amigos do Autismo (AMA) de São Paulo, com informações do que é o autismo e suas principais características.

Após a sessão de vídeo, a pesquisadora propôs uma atividade para a turma, que consistia em desenhar e escrever como cada colega ajudaria Tadeu. Os colegas desenharam o que iriam fazer para ajudar o amigo com autismo, e depois cada um apresentou para a turma o que desenhou, escreveu e o que significava.

Na sessão da semana seguinte a professora Elisa mostrou para a pesquisadora a atividade que realizou, de forma espontânea, dias após a exibição da sessão de vídeo para a turma. Elisa confeccionou um cartaz com a turma, utilizando os desenhos e a escrita de cada aluno apontando o que iria fazer para auxiliar o colega Tadeu, e o expôs na parede de entrada da sala, para que todos pudessem visualizá-lo. A professora Elisa justificou o porquê de ter colocado o cartaz fora da sala de aula:

Foi muito bom, para as crianças, assistirem o vídeo da Turma da Mônica. As crianças entenderam o porquê de alguns comportamentos de Tadeu e o que ele ainda precisa aprender.

Também é importante que outros alunos da escola e alguns professores entendam o que Tadeu precisa, ao invés de ficar só reclamando do que ele faz de errado. Por isso eu coloquei o cartaz lá fora e tenho visto professores e alunos parando para ver e ler (PROFESSORA ELISA).

A Figura 1, abaixo, mostra o cartaz confeccionado pela turma, na atividade realizada pela professora Elisa, e exposto na parede ao lado da porta da sala da turma de Tadeu, que ficava voltada para o pátio da escola.



Figura 1 - Cartaz confeccionado pela turma de Tadeu, com a orientação da professora Elisa, depois da atividade dinamizada pela pesquisadora, sobre como cada colega iria ajudar o amigo Tadeu.

5. Investigação da rotina de sala de aula (atividades desenvolvidas diariamente e também os possíveis eventos realizados na escola), objetivando o levantamento do vocabulário e a posterior construção e oferta de recursos da CAA (cartões com pictogramas e/ou fotografias), para favorecer o acesso de Tadeu a essas informações e o entendimento das atividades realizadas em cada dia de aula, as possíveis alterações e a sequência das atividades a serem realizadas, auxiliando-o a manter a sua autorregulação.
6. Demonstrações de estratégias que poderiam ser utilizadas pelos profissionais, através de intervenção direta da pesquisadora com Tadeu na sala de aula, durante a manifestação de comportamentos disruptivos e/ou desafiador-provocativos, que ocorriam frequentemente quando era dado algum limite (cunho proibitivo). Também foram ofertados subsídios teórico-práticos, para os profissionais, possibilitando o entendimento de que os comportamentos desafiador-provocativos, apresentados pelo aluno, tinham, na realidade, como objetivo: manter o seu isolamento (afastar o interlocutor e não interagir com ele). não realizar a proposta oferecida; expressão *de birra*.

7. Oferta e apresentação, para toda a turma de Tadeu, dos recursos da CAA (cartões com pictogramas e/ou fotografias referentes às atividades realizadas em cada dia de aula) e dos painéis *Rotina do Dia* e *Rotina do Dia Individual*.

A utilização da *Rotina Individual* foi imprescindível pelo fato de Tadeu, inicialmente, necessitar de intervalos entre cada atividade proposta para a turma. O aluno não conseguia permanecer sentado e atento durante o tempo necessário para a realização das atividades sugeridas. Foram ofertados cartões com pictogramas para a escolha de sugestões alternativas (atividades), bem como de objetos ou de atividades mais livres, para Tadeu realizar nesses intervalos e depois retomar à atividade que a turma realizava.

A seguir, as figuras 2, 3, 4, 5, 6 e 7 mostram os painéis da *Rotina do Dia* (para ser utilizada pela turma) e da *Rotina do Dia Individual* (para ser utilizada por Tadeu), confeccionados e ofertados pela pesquisadora, e os materiais adaptados, oferecidos para o aluno ou para outros alunos com dificuldades:

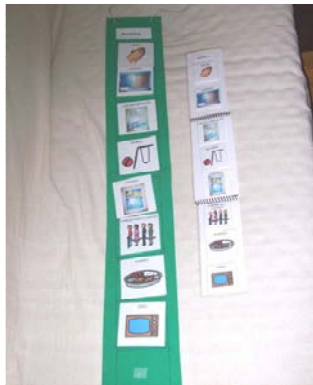


Figura 2 - Rotina do Dia (painel maior) e Rotina do Dia Individual. Informação, através de pictogramas e fotografias, das atividades e possíveis eventos que ocorreriam no dia de aula, bem como a sequência em que ocorreriam.

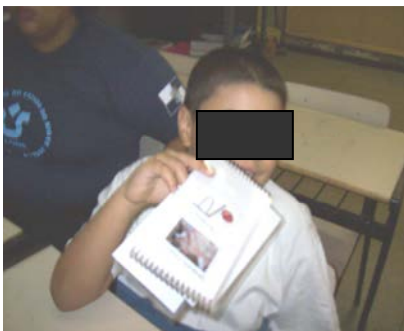


Figura 3 - Tadeu utilizando a *Rotina do Dia Individual*.



Figura 4 - Apresentação do suporte tridimensional e alguns cartões da CAA (favorecer a autorregulação do aluno incluído – limites), para os colegas da turma de Tadeu.



Figura 5 - A pesquisadora apresenta a *Rotina do Dia* para a turma de Tadeu, para ser construída e utilizada por todos os alunos, no início do dia.



Figura 6 - A pesquisadora explicando para a turma de Tadeu como usar os cartões da CAA e o suporte tridimensional.



Figura 7 - Cartões da CAA para sinalizar atividades diárias, eventos, e para possibilitar que Tadeu escolhesse a atividade que desejava realizar nos intervalos, entre as atividades desempenhadas pela turma.

8. Verificação das necessidades básicas do aluno e oferta de recursos para Tadeu comunicá-las (suporte para os cartões da CAA e cartões com pictogramas sinalizando: *Quero ir ao banheiro, Quero beber água, Quero sair*), e para auxiliar a instalação de limites com Tadeu (*Não pode bater, Não pode gritar*), de modo a favorecer a autorregulação do aluno e o convívio com os colegas e profissionais.

Também foram confeccionados e oferecidos os seguintes cartões *Não pode beber água da torneira, Não pode subir na mesa, Não pode colocar coisas na boca*, pois o aluno começou a apresentar esses comportamentos desafiador-provocativos para chamar a atenção de todos para si - Tadeu apresentava os comportamentos e aguardava alguma intervenção.

Para favorecer a comunicação com Tadeu, também foram introduzidos os cartões com pictogramas para que ele pudesse responder perguntas fechadas (respostas sim/não) e com a sua fotografia, para se autorreferenciar (uso do eu).

Abaixo, as figuras 8, 9 e 10 apresentam o suporte tridimensional construído para apoiar os cartões da CAA e os próprios cartões da CAA, ofertados pela pesquisadora, para beneficiar a instalação de limites com Tadeu, bem como a sua comunicação.



Figura 8 - Suporte tridimensional confeccionado artesanalmente pela pesquisadora para os cartões da CAA.



Figura 9 - Cartões da CAA para favorecer a implantação de limites com Tadeu e para que o aluno comunicasse o que necessitava.

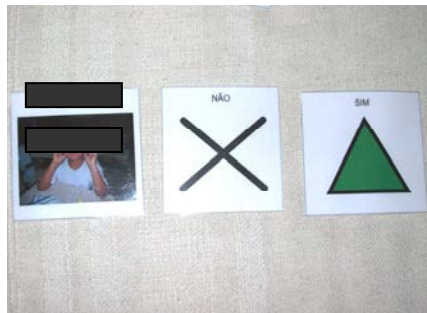


Figura 10 - Cartões da CAA, para Tadeu responder as perguntas fechadas (respostas sim/não) e para se autorreferenciar (uso do eu), com a sua fotografia e o seu nome.

9. Oferta de materiais adaptados (baixa tecnologia) e de atividades pedagógicas adaptadas, com recursos da CAA, conforme o conteúdo solicitado pela professora de turma, para serem realizadas com todos os alunos.

Os materiais oferecidos tiveram como objetivo propiciar que os profissionais experimentassem e verificassem, durante a realização das atividades com a turma, as possibilidades ofertadas pelos materiais adaptados e os recursos da CAA, favorecendo a compreensão da proposta e a realização das atividades, por todos os alunos.

As figuras 11, 12, 13, e 14, a seguir, mostram alguns materiais pedagógicos adaptados (baixa tecnologia) para Tadeu e para colegas com dificuldade no uso desses materiais, e uma atividade adaptada pela pesquisadora, a pedido da professora Elisa, para ser realizada por todos os alunos da turma de Tadeu.



Figura 11 - Borracha industrializada com adaptador e borracha com apontador adaptada (industrializada), para facilitar o manuseio e o uso do material.



Figura 12 - Lápis com adaptadores artesanais (engrossadores), para facilitar o uso do aluno que apresentava dificuldade para o manuseio do lápis comum.



Figura 13 - Uso de linhas, com espaço entrelinhas maior, para favorecer o entendimento do aluno sobre a necessidade de organização da sua letra no espaço oferecido. Tadeu escrevendo no caderno com linhas traçadas pela pesquisadora.



Figura 14 - Atividade adaptada e oferecida pela pesquisadora, mediante o conteúdo solicitado pela professora Elisa, para ser realizada por todos os alunos da turma de Tadeu.

10. Oferta e discussão de textos informativos sobre os TGD, mais especificamente sobre o autismo, com os profissionais envolvidos, bem como momento de discussão para a elaboração de atividades pedagógicas adaptadas, construídas com recursos da CAA, de acordo com as necessidades do aluno e com o conteúdo designado pela professora.
11. Realização de três encontros com a responsável por Tadeu. Cabe ressaltar que esses encontros foram imprescindíveis, pois durante a fase de Intervenção ocorreram algumas intercorrências entre a responsável e alguns profissionais da escola, bem como interferências da responsável, que chegava mais cedo para buscar Tadeu e permanecia

olhando pela janela da sala de aula do filho, observando o que ocorria. Também se fizeram necessários porque o aluno apresentou instabilidades no seu comportamento, que evidenciavam não estar conseguindo manter a autorregulação: chegava chorando à escola, passou a chutar alguns profissionais (o que antes não fazia) e demonstrava muita irritabilidade. É importante destacar que nesses encontros, com a responsável, foi verificado que muitas das instabilidades percebidas na escola e na sala de aula eram reativas, ou seja, ocorriam após limites dados a Tadeu pela responsável, como, por exemplo: Tadeu queria permanecer jogando videogame na hora de ir para a escola e a mãe privou-o do jogo por um mês; Tadeu ganhou uma bola da avó e ficava chutando-a no apartamento, sem conseguir parar, e a mãe a retirou por um mês. Tadeu só queria andar de *skate* ou de bicicleta, sem conseguir realizar outra atividade, e a mãe também confiscou-os por um mês.

Os contatos com a responsável tiveram como objetivo: coletar informações sobre a dinâmica familiar, interesses, gostos e hábitos do aluno; orientar e esclarecer dúvidas sobre os TGD, mais especificamente sobre o autismo; esclarecer a ligação de muitos dos comportamentos disruptivos com a frustração de Tadeu, quando não era atendido em seus interesses e/ou necessidades, ou pela não compreensão ou aceitação de mudanças, não avisadas previamente, na sua rotina, ou pela não aceitação de limites; dar sugestões de como intervir nos momentos nos quais Tadeu apresentava comportamentos desafiador-provocativos, disruptivos ou nas *crises de birra*; oferecer recursos da CAA (cartões com pictogramas) e orientar como utilizá-los para dar informações, introduzir limites, favorecer a comunicação e a autorregulação de Tadeu.

12. Realização de experiência de bidocência em sala de aula, com a pesquisadora assumindo a regência da turma, possibilitando um melhor relacionamento de Elisa com Tadeu. Foi observado que essa estratégia aumentou a aproximação e o conhecimento do aluno, através de um ensino mais direto, além de gerar outras possibilidades de atuação da estagiária-mediadora, que ficava apenas auxiliando Tadeu.
13. Realização de encontros semanais com os profissionais, nos intervalos do recreio e, por vezes, do almoço dos alunos, com o objetivo de discutir, analisar e refletir sobre: as dificuldades encontradas; os desempenhos dos profissionais, através de relatos do que foi observado, pela pesquisadora e pelos próprios profissionais; a utilização e a adequação do que foi e como foi ofertado ao aluno para favorecer a sua comunicação e a participação nas atividades, e possibilitar a troca de experiências e sugestões de novas estratégias, o uso de recursos e a estruturação de atividades futuras. Importante ressaltar que esses

encontros beneficiaram a consolidação de parcerias, por meio da construção de um vínculo de confiança, possibilitando que os profissionais expressassem as suas dificuldades e necessidades, e também compartilhassem os avanços e as conquistas observadas.

d) Fase de Avaliação

A avaliação foi realizada no início de dezembro de 2010. Foi utilizada uma videogravação com a responsável por Tadeu, observação *in loco*, conversa informal com os profissionais envolvidos e a direção e anotações de campo. O objetivo dessa fase foi verificar a aplicabilidade das orientações, estratégias e recursos pelos profissionais; como as estratégias e os recursos foram empregados; e como conceberam o desenvolvimento do estudo I.

Durante a entrevista de avaliação, com a responsável por Tadeu, também foram oferecidas orientações e ofertados materiais para favorecer a comunicação, a autorregulação de Tadeu e a introdução de limites, para que ela pudesse utilizá-los com o filho, no período de férias.

Observe, abaixo, nas figuras 15, 16, 17, 18 e 19, os cartões da CAA ofertados à mãe de Tadeu, para serem utilizados por ela em casa, com o objetivo de favorecer e estimular a comunicação e a instalação de limites com o filho.



Figura 15. Cartões da CAA, para Tadeu, para favorecer a compreensão do período de férias.



Figura 16. Cartões da CAA para favorecer a escolha do que Tadeu desejava comer no café da manhã.



Figura 17. Cartões da CAA para possibilitar a escolha da atividade que Tadeu deseja fazer em casa.



Figura 18. Cartões da CAA para favorecer a compreensão da rotina diária, por Tadeu.



Figura 19. Cartões da CAA para favorecer a instalação de limites pela responsável com Tadeu.

A partir das observações *in loco* e das anotações de campo foram criadas categorias comportamentais com base nos estudos de Milher; Fernandes, 2006; e de Nunes et al., 2008, com algumas modificações, agrupadas da seguinte forma: Comportamentos do Profissional com a Criança; Estratégias do Profissional com a Criança, Comportamentos da Criança com o Profissional e Função Comunicativa da Criança com o Profissional.

Com o objetivo de favorecer a organização, para a análise dos dados, foram utilizadas subcategorias, em que as variáveis foram agrupadas e denominadas de acordo com o objetivo e/ou conteúdo dos comportamentos observados:

1. Interação do profissional-criança

Os comportamentos do profissional, quando em interação com a criança foram categorizados em:

- Interacional (comportamentos que têm como objetivo favorecer a interação da criança com os colegas e a comunicação do profissional com a criança): incentiva a comunicação

da criança; responde perguntas/solicitações da criança; possibilita a comunicação entre as crianças.

- Instrumental (comportamentos objetivando ofertar à criança a possibilidade de se comunicar e realizar as atividades sem apoio/auxílio constante): aguarda resposta da criança; incentiva a autonomia da criança.
- Regulatório (comportamentos com o objetivo de: favorecer a organização/regulação dos comportamentos das crianças na sala de aula; sinalizar as respostas corretas, incorretas e inadequadas; e utilizar a demonstração de afeto para comunicar agrado/satisfação com o que foi apresentado ou ofertar apoio): realiza o manejo de turma; oferece *feedback* (positivo, corretivo, negativo); utiliza comportamentos afetuosos.

2. Estratégias do profissional

As estratégias foram igualmente categorizadas como:

- Interacional (comportamentos utilizados para a busca de uma maior interação do profissional com a criança; demonstrar para a criança o entendimento, pelo profissional, do que ela expressou e auxiliar a criança a se expressar): comenta as respostas da criança; expande a mensagem da criança; clarifica a resposta da criança; faz síntese da mensagem da criança.
- Instrumental (comportamentos utilizados para: instrumentalizar a criança para se expressar, demonstrar o seu entendimento ou o que deseja/necessita e favorecer a comunicação da criança): oferece modelo; faz perguntas fechadas (respostas sim/não); faz perguntas abertas; oferece sentença incompleta para a criança completar.

3. Comportamentos da criança-profissional

A interação criança-profissional foi categorizada em:

- Aspecto Interacional (comportamentos da criança com o objetivo de estabelecer interações e participar das propostas oferecidas): inicia interação com o colega/responde à iniciativa do colega; trabalha com o profissional/realiza a atividade; apresenta interesse na atividade; responde o profissional; atende os comandos do profissional.
- Aspecto Instrumental (comportamentos da criança com o objetivo de estabelecer comunicação com o profissional, mesmo de forma não convencional): imita o

interlocutor; apresenta comportamentos afetuosos; utiliza comportamento desafiador-provocativo; utiliza comportamento disruptivo.

4. Função comunicativa da criança

As funções comunicativas foram categorizadas em:

- Instrumental (função comunicativa utilizada pela criança com o objetivo de expressar seus interesses, necessidades e seu desagrado): faz pedido de objeto; utiliza o protesto; utiliza a expressão de protesto.
- Autorregulatória (função comunicativa utilizada pela criança para favorecer a sua autorregulação): faz pedido de ação; faz pedido de consentimento; apresenta emissões/ações performativas; utiliza o jogo.
- Pessoal (função comunicativa utilizada pela criança para buscar a atenção para si e para a autoestimulação): utiliza a exibição; apresenta emissões/ações reativas; apresenta emissões/ações não focalizada; utiliza a exploração.

Para a ilustração dos dados coletados foi definido que seriam considerados os episódios comunicativos do profissional com a criança, da criança com o profissional e da criança com outra criança. Para tal, foi utilizado como modelo o quadro usado por Nunes et al., 2008, com algumas modificações, no qual consta: a identificação do sujeito e do interlocutor; a função comunicativa utilizada, realizada a transcrição da mensagem; e a análise topográfica da forma de comunicação envolvida.

Foi definido que as videograções das atividades teriam a duração de 30 minutos, sendo considerados, para análise e categorização dos dados, os 15 minutos mais significativos (início da intervenção do profissional), levando-se em conta intervalos de 3 minutos.

Quanto aos episódios comunicativos, foi definido que seriam considerados todos os ocorridos durante os 15 minutos selecionados, de cada sessão analisada.

Definição das variáveis

a) Comportamentos do Profissional

- *Possibilita a comunicação entre as crianças* – Estimula e utiliza recursos para favorecer a interação dos colegas com a criança e da criança com os colegas.

- *Incentiva a comunicação da criança* – Estimula a criança a se comunicar.
- *Aguarda a resposta da criança* – Espera a resposta da criança ao se dirigir a ela.
- *Responde as perguntas/solicitações da criança* – Responde o que a criança pergunta ou solicita (por meio da linguagem verbal, gestual, vocalização).
- *Oferece feedback* – *Feedback* corretivo – C: Verbalização que se segue a uma resposta do sujeito (verbal ou gestual), corrigindo-a, e oferecendo a resposta correta. Pode ser entendido também com relação a comportamentos esperados (Ex.: Olha, é assim que se deve fazer etc.); *Feedback* positivo – P: Resposta verbal do reconhecimento da resposta do sujeito. (Ex.: Muito bem!, Você acertou!, Isso mesmo! etc.); *Feedback* negativo – N: Resposta verbal ou não verbal, mostrando ao sujeito que ele cometeu um erro. (Gestos, expressões faciais de não aprovação, colocações tais como: Vamos ver como é? Olha, é assim!; Isso não é certo, pode fazer isso? etc.)
- *Manejo de turma* – Se o sujeito utiliza estratégias para intervir nas situações de desorganização e/ou de conflito, ou seja, diante de comportamentos que prejudiquem a dinâmica da turma (conversas ruidosas, brigas, discussões etc.), comportamentos disruptivos, desafiador-provocativos e expressões de protesto (birra, manha). Ex.: Vamos usar a mão para fazer outra coisa, segura para mim etc.
- *Incentiva a autonomia* – Se o sujeito instrui, se instrumentaliza (oferece materiais de apoio ou adaptados) e incentiva a criança a realizar a atividade sem o seu auxílio contínuo. Ex.: Ok! Vá até o mochileiro e traz a sua mochila para eu pegar a sua agenda. É assim (demonstra), agora você faz etc.
- *Comportamentos afetuosos* – Se o profissional utiliza comportamentos afetuosos (abraçar, beijar, acariciar) a criança.

b) Estratégias do Profissional

- *Oferece modelo* – Verbalização de uma palavra-chave, diante da falta de resposta do sujeito, após incentivo para se comunicar; demonstração de como fazer a atividade, utilização de recursos da CAA (cartões) etc. Ex.: Demonstrar, graficamente, colocações para favorecer a resposta: Como faz? Olha, é assim! etc.
- *Comentário* – Descrição verbal sobre algum objeto, resposta do sujeito ou evento do ambiente, a qual poderia ou não eliciar resposta comunicativa do sujeito. Ex: Isso! Você apontou o que quer; Olha como ele fez bonito etc.

- *Pergunta fechada (resposta sim não)* – Formula pergunta cuja resposta é sim ou não. Ex.: Você gosta de skate?
- *Pergunta aberta* – Pergunta que exige resposta mais elaborada. Ex.: Como foi seu fim de semana?
- *Expansão da mensagem* – Oferta de modelos mais elaborados de mensagens, inserindo informações adicionais na sentença, com uso simultâneo ou não da verbalização e dos símbolos gráficos/palavra escrita (pode apresentar omissão de palavras/símbolos). Ex.: Muito bem você me mostrou que foi passear. Aonde você foi? Com quem? Muito bem, você foi à casa da vovó. Quem estava lá?
- *Clarificação* – Pergunta dirigida ao sujeito para certificar-se da compreensão da mensagem elaborada por ele. Ex.: É isso o que você quer? Você não quer fazer a atividade, não é?
- *Sentenças incompletas* – Apresentação de sentenças incompletas para que o sujeito a complete.
- *Síntese* – Diante de várias respostas do sujeito, que se apresentam verticalmente, ou seja, intercaladas com pistas da interlocutora, verbalização de uma ou mais sentenças sintetizando o conteúdo veiculado pelo sujeito. Ex.: Muito bem, você mostrou que quer fazer outra coisa, que quer desenhar.

c) **Comportamentos da Criança**

- *Interesse na atividade* – Quando a criança mantém a atenção no profissional e na atividade que está sendo realizada.
- *Interação com os colegas* – Quando a criança conversa/responde ou há ajuda mútua (com outra criança) durante a atividade.
- *Comportamentos disruptivos* – Se o sujeito utiliza comportamentos disruptivos após alguma solicitação ou intervenção (bater, chutar, empurrar, puxar o cabelo, morder, beliscar, cuspir etc.), ou mesmo sem causa aparente.
- *Comportamentos afetuosos* – Se o sujeito utiliza comportamentos afetuosos (abraçar, beijar, acariciar, cheirar, tocar).
- *Comportamentos desafiador-provocativos* – Se o sujeito utiliza comportamentos desafiador-provocativos (gritar e olhar para o interlocutor; colocar objetos na boca como se fosse engolir; subir na cadeira e/ou mesa; levantar com frequência para ser abordado;

correr pela sala para ser abordado; fugir da sala para ser seguido; dá leves tapas para ser inquirido etc.), sem cunho de agressividade, mas para ter a atenção voltada para si.

d) Função Comunicativa da Criança (com base em MILHER; FERNANDES, 2006, e NUNES et al., 2008).

- *Pedido de objeto* – Atos ou emissões usados para solicitar um objeto concreto desejável.
- *Pedido de ação* – Atos ou emissões usados para solicitar ao outro que execute uma ação. Inclui pedido de ajuda e outras ações envolvendo outra pessoa ou outra pessoa e objeto.
- *Pedido de consentimento* – Atos ou emissões usados para pedir o consentimento do outro para a realização de uma ação. Envolve uma ação executada.
- *Protesto* – Atos ou emissões usados para interromper uma ação indesejada. Inclui *oposição de resistência à ação do outro e rejeição de objeto oferecido*. Ex.: Empurra o objeto ou a pessoa; o sujeito volta-se de costas para o interlocutor; o sujeito tampa o rosto, diante do material ou solicitação do interlocutor; o sujeito desvencilha-se da situação; utiliza jargões, frases simples ou palavra-frase: Não, Para etc.
- *Exibição* – Atos usados para atrair a atenção para si. A *performance* inicial pode ser acidental e a criança repete-a quando percebe que isto atrai a atenção do outro.
- *Performativo* – Atos ou emissões usados em esquemas de ação familiares *aplicados a objetos ou para descarga emocional*. Inclui efeitos sonoros e vocalizações ritualizadas produzidas em sincronia com o comportamento motor da criança.
- *Reativo* – Emissões produzidas enquanto a pessoa examina ou interage com um objeto ou parte do corpo. Não há evidência de intenção comunicativa, mas o sujeito está focalizando atenção em um objeto ou parte do corpo e parece estar reagindo a isto. Pode servir a funções de treino ou autoestimulação.
- *Não focalizada* – Emissões produzidas embora o sujeito não esteja focalizando sua atenção em nenhum objeto ou pessoa. Não há evidência de intenção comunicativa. Pode servir a funções de treino ou autoestimulação.
- *Jogo* – Atos envolvendo atividade organizada, mas autocentrada; não há intuito de comunicação. Inclui reações circulares primárias (hábitos adquiridos em função das experiências vividas - Piaget). Pode servir a funções de treino ou autoestimulação.
- *Exploratória* – Atos envolvendo atividades de investigação de um objeto particular ou parte do corpo ou vestimenta do outro.

- *Expressão de protesto* – Manifestação através de choro, manha, birra ou outra manifestação de protesto *não necessariamente dirigida a objeto, evento ou pessoa*. Ex.: emitir sons; utilizar jargões; bater com a mão na mesa; emitir palavras-frase ou frases simples etc.
- *Comentário* – Atos ou emissões usados para dirigir a atenção do outro para um objeto ou evento. Inclui apontar, mostrar, descrever, informar e nomear, de forma interativa.
- *Desafio-provocação* – Atos ou emissões para provocar/desafiar o interlocutor. Ex.: bater, beliscar, puxar o cabelo e olhar esperando alguma reação; sorrir ou rir, com ironia, perante uma solicitação, um comentário etc.

e) Episódios Comunicativos – ilustração dos atos e/ou emissões comunicativas observados (com base em Nunes et al., 2008)

- *Episódio interativo efetivado* - “O episódio é iniciado com um ato ou comportamento comunicativo de uma pessoa claramente dirigido à outra pessoa do grupo, produzindo um efeito sobre o interlocutor sob a forma de uma resposta verbal ou não verbal”. O término de um episódio interativo ocorre: 1) quando o foco comum de atenção dos interlocutores é substituído por outro foco comum; 2) se diante da iniciativa de interação, verbal ou não verbal, não ocorre qualquer resposta do interlocutor, nem mesmo um olhar dirigido ao iniciador, sendo, nesse caso, o episódio classificado como não efetivado; 3) quando o indivíduo iniciador, após a resposta do interlocutor, dirige sua atenção para outro foco, excluindo o primeiro interlocutor da interação (Nunes, 1995). Nesse estudo observacional optou-se por analisar apenas os episódios interativos efetivados, desconsiderando os não efetivados. Exemplo de episódio efetivado: A professora fala para Tadeu: “Você entendeu?”, e o aluno responde acenando afirmativamente com a cabeça.
- *Função comunicativa* – qual a função do ato comunicativo (pedido de objeto, pedido de ação, pedido de consentimento, protesto, comentário, exibição, expressão de protesto etc.).
- *Sujeito* – quem inicia o ato comunicativo.
- *Interlocutor* – para quem a mensagem é dirigida.
- *Mensagem* – transcrição literal da mensagem emitida pelo sujeito para o interlocutor e do interlocutor para o sujeito.

- *Topografia da Mensagem* – classificação da mensagem, se a mensagem emitida foi: V – verbal; Vo – vocalização; G – gestual; Gr – gráfica (pictogramas); E – escrita; M – mista (mais de um tipo).

Índice de Fidedignidade

Para avaliar o grau de fidedignidade das categorias comportamentais do estudo foram selecionadas randomicamente 25% das sessões experimentais: uma sessão da fase de Linha de Base e uma sessão da fase de Intervenção. As sessões foram submetidas à categorização pela uma assistente de pesquisa, que foi anteriormente treinada pela pesquisadora. Foi realizado o treinamento com 25% das categorias adotadas. Os protocolos da assistente de pesquisa e os da pesquisadora foram comparados para o cálculo de acordos e desacordos. Cabe apontar que este procedimento permite identificar se a categorização feita pela pesquisadora confere com a de um observador independente, e que os acordos referem-se a categorizações idênticas em ambos os protocolos para a mesma resposta (acordo ponto por ponto).

Para se obter o índice de fidedignidade das categorizações, utilizou-se a fórmula *índice de concordância*, proposta por Fagundes (1985): número de acordos de respostas dividido pela soma dos acordos e desacordos multiplicados por 100.

A média dos índices de fidedignidade nas categorias neste estudo foi de 90,87% (variação de 80 a 100%). (Vide Apêndice C – Volume II).

Resultados

Serão apresentados, inicialmente, os dados referentes aos Comportamentos dos Profissionais e às Estratégias dos Profissionais durante as sessões, seguidos dos dados do aluno, com relação aos seus Comportamentos com os Profissionais e a Função Comunicativa utilizada com os profissionais.

Análise dos Dados Gerais (Vide Apêndice D – Volume II)

1. Dados dos Comportamentos dos Profissionais com o Aluno

| ESTUDO I | | | | | | | | | | | |
|--|----------------------|--|--------------------------|----------------------|---|---|-------------|---|---|---|--|
| VARIÁVEIS RELACIONADAS AOS COMPORTAMENTOS DOS PROFISSIONAIS DIRIGIDOS AO ALUNO | | | Profissionais | Frequência absoluta | | | | | | | |
| | | | | Sessões consecutivas | | | | | | | |
| Categoria | Subcategoria | | | LB | | | Intervenção | | | | |
| | | | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 1. Comportamentos do profissional | 1.1. Interacional | 1.1.1. Incentiva a comunicação do aluno | Professora | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | |
| | | | Estagiária- mediadora | - | - | 2 | 0 | - | - | - | |
| | | | Pesquisadora | 1 | 4 | 4 | 3 | 4 | 2 | 5 | |
| | | 1.1.2. Responde às perguntas/solicitações do aluno | Professora | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| | | | Estagiária- mediadora | - | - | 0 | 0 | - | - | - | |
| | | | Pesquisadora | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 5 | |
| | | 1.1.3. Possibilita a comunicação entre os alunos | Professora | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| | | | Estagiária- mediadora | - | - | 0 | 0 | - | - | - | |
| | | | Pesquisadora | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | |

Quadro 1 - Dados referentes à Subcategoria Interacional (recorte da Tabela 5 do Apêndice D - Volume II)

- a) Quanto ao *comportamento da professora Elisa com Tadeu*: Não ocorreram mudanças quanto a possibilitar a comunicação entre Tadeu e os colegas; responder às perguntas/solicitações de Tadeu. Observou-se, inicialmente, uma tendência levemente ascendente, na fase de Intervenção, no tocante a incentivar a comunicação de Tadeu, porém tal tendência não se manteve.

Abaixo, como ilustração, recorte do episódio comunicativo, da sessão 3, da fase de Intervenção, no qual a professora Elisa busca incentivar a comunicação de Tadeu:

Elisa se encontra ao lado da carteira de Tadeu. Olha para ele e diz: “Por que você está chorando Tadeu?”.

Tadeu olha para Elisa, faz expressão de choro e limpa os olhos.

Elisa fala: “Ele estava outro dia chorando. Aí eu fui falar com ele e ele se derreteu todo. Deitou a cabeça...” (aponta o seu próprio ombro).

Tadeu olha para a pesquisadora, que estava sentada ao seu lado, ri e vira-se para trás.

- b) Quanto ao *comportamento da estagiária-mediadora Vânia com Tadeu*: Vânia, durante a Linha de Base, incentivou a comunicação de Tadeu por duas vezes, mas este comportamento não se manteve na fase de Intervenção. Não houve qualquer mudança quanto a responder as perguntas/solicitações de Tadeu e possibilitar a comunicação dele com os colegas ou dos colegas com ele.
- c) Quanto ao *comportamento da pesquisadora com Tadeu*: Observou-se, tanto na fase de Linha de Base como na de Intervenção, uma tendência ascendente com relação a

incentivar a comunicação de Tadeu. O mesmo ocorreu no comportamento de responder às perguntas/solicitações do aluno. A pesquisadora possibilitou a comunicação de Tadeu com os colegas e dos colegas com Tadeu de forma levemente crescente no início, que depois não se manteve.

A seguir, de forma ilustrativa, recorte do episódio comunicativo da sessão 4 da fase de Intervenção, no qual a pesquisadora incentiva a comunicação de Tadeu:

Tadeu olha para o quadro de giz, onde se encontra a atividade para copiar e fazer e emite: “Buá! Buá!”.

A pesquisadora olha para Tadeu e diz: “Buá! Buá! Está chorando que nem história em quadrinho? É isso?”. Prossegue dizendo: “Buá, buá, buá! É? Tá chorando em história em quadrinho: Buá, buá, buá? É isso?”.

Tadeu volta-se para a pesquisadora, olha para ela e ri.

A pesquisadora olha para Tadeu e fala: “É?”.

Tadeu prossegue: “Buá! Buá!”. Olha para a pesquisadora e ri.

| ESTUDO I | | | | | | | | | | | |
|--|-------------------|---------------------------------------|----------------------|----------------------|---|---|-------------|---|---|---|--|
| VARIÁVEIS RELACIONADAS AOS COMPORTAMENTOS DOS PROFISSIONAIS DIRIGIDOS AO ALUNO | | | Profissionais | Frequência absoluta | | | | | | | |
| | | | | Sessões consecutivas | | | | | | | |
| Categoria | Subcategoria | | | LB | | | Intervenção | | | | |
| | | | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 1. Comportamentos do profissional | 1.2. Instrumental | 1.2.1. Aguarda a resposta do aluno | Professora | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | |
| | | | Estagiária/mediadora | - | - | 1 | 0 | - | - | - | |
| | | | Pesquisadora | 4 | 4 | 5 | 2 | 5 | 2 | 5 | |
| | | 1.2.2. Incentiva a autonomia do aluno | Professora | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | |
| | | | Estagiária/mediadora | - | - | 2 | 0 | - | - | - | |
| | | | Pesquisadora | 0 | 5 | 5 | 0 | 5 | 3 | 5 | |

Quadro 2 - Dados referentes à Subcategoria Instrumental (recorte da Tabela 5 do Apêndice D – Volume II)

- a) Quanto ao *comportamento da professora Elisa com Tadeu*: Não foram observadas mudanças no comportamento de Elisa no tocante a aguardar a resposta do aluno, e observou-se uma diminuição na ocorrência do comportamento de incentivar a autonomia de Tadeu.
- b) Quanto ao *comportamento da estagiária-mediadora Vânia com Tadeu*: Observaram-se ocorrências na fase de Linha de Base, porém não houve qualquer registro de ocorrências na fase de Intervenção, tanto no comportamento de aguardar a resposta de Tadeu como no de incentivar a comunicação do menino.
- c) Quanto ao *comportamento da pesquisadora com Tadeu*: Constatou-se tendência ascendente tanto na fase de Linha de Base quanto na de Intervenção, com relação ao comportamento de aguardar a resposta do aluno. Observou-se, com relação ao

comportamento de incentivar a autonomia de Tadeu, tendência ascendente na fase de Linha de Base e na de Intervenção, porém, nesta, constatou-se leve oscilação.

Abaixo, recorte do episódio comunicativo, da sessão 4, da fase de Intervenção, no qual a pesquisadora aguarda a resposta de Tadeu:

A pesquisadora fala: “Olha só Tadeu!” Toca o ombro de Tadeu com o dedo, enquanto fala.

Tadeu se encontra sentado em sua carteira, com a sua toalha esfregando os olhos. Tadeu volta o rosto para o lado oposto da pesquisadora.

A pesquisadora aguarda a resposta de Tadeu. Olha para ele e fala:

“Tadeu!”.

Tadeu volta-se para a pesquisadora, olha para ela e olha para o caderno.

A pesquisadora fala: “É esse aqui que você vai fazer.” Aponta para o caderno. Prossegue: “Você está tão preocupado...”.

Tadeu olha para a pesquisadora e fala: “Tchau!”.

A pesquisadora fala: “Não vou! Não vou!”.

| ESTUDO I | | | | | | | | | | |
|--|---------------------|--|--------------------------|----------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| VARIÁVEIS RELACIONADAS AOS COMPORTAMENTOS DOS PROFISSIONAIS DIRIGIDOS AO ALUNO | | | Profissionais | Frequência absoluta | | | | | | |
| | | | | Sessões consecutivas | | | | | | |
| Categoria | Subcategoria | LB | | Intervenção | | | | | | |
| | | | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 1. Comportamentos do profissional | 1.3. Regulatória | 1.3.1. Realiza o manejo de turma | Professora | 3 | 1 | 2 | 1 | 0 | 4 | 1 |
| | | | Estagiária- mediadora | - | - | 0 | 0 | - | - | - |
| | | | Pesquisadora | 3 | 5 | 5 | 2 | 2 | 5 | 5 |
| | | 1.3.2. Oferece <i>feedbacks</i> (N- negativo, P- positivo, C- corretivo) | Professora | N0 P0 C0 | N1 P0 C0 | N0 P0 C0 | N2 P0 C0 | N0 P0 C0 | N2 P4 C1 | N4 P0 C1 |
| | | | Estagiária- mediadora | - | - | N2 P4 C0 | N0 P0 C0 | - | - | - |
| | | | Pesquisadora | N5 P2 C3 | N1 P3 C5 | N5 P3 C5 | N0 P2 C0 | N5 P5 C5 | N1 P1 C5 | N2 P5 C5 |
| | | 1.3.3. Utiliza comportamentos afetuosos | Professora | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| | | | Estagiária- mediadora | - | - | 0 | 0 | - | - | - |
| | | | Pesquisadora | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |

Quadro 3 - Dados referentes à Subcategoria Regulatória (recorte da Tabela 5 do Apêndice D – Volume II)

- a) Quanto ao *comportamento da professora Elisa com Tadeu*: Observou-se, na Linha de Base, diminuição da ocorrência de comportamento de manejo de turma, o mesmo ocorrendo na fase de Intervenção. Com relação à oferta de *feedbacks* constatou-se que na fase de Linha de Base há apenas um registro de *feedback* negativo, não ocorrendo oferta de *feedbacks* positivo e corretivo. Na fase de Intervenção constataram-se oscilações, com tendência ascendente, na oferta de *feedbacks* negativos, e oscilações na oferta de *feedbacks* positivos e corretivos, sendo que estes com leve estabilidade no final. Quanto à

emissão de comportamentos afetuosos, verificou-se a não ocorrência na fase de Linha de Base e discreta ocorrência, na fase de Intervenção, com tendência descendente.

Abaixo, de forma ilustrativa, recorte do episódio comunicativo, da sessão 4 da fase de Intervenção, no qual a professora Elisa oferece *feedback* positivo à Tadeu:

Elisa fala apontando para o local no texto: “X. Aqui! X. Aqui!”.
Tadeu olha para o texto e faz o X no local apontado pela professora.
Elisa observa e fala: “Isso! Muito bem!”. Aponta para o cartão com a figura da foca e para o texto e fala: “Oh, a foca. O nome da foca é Vânia”.

b) Quanto ao *comportamento da estagiária-mediadora Vânia com Tadeu*: Observou-se que não houve mudança referente ao manejo de turma. Com relação à oferta de *feedbacks*, constatou-se, na fase de Linha de Base, algumas ocorrências de oferta de *feedbacks* negativos e positivos; já na fase de Intervenção, não houve qualquer registro de ocorrência.

c) Quanto ao *comportamento da pesquisadora com Tadeu*: Constatou-se tendência ascendente relacionada com o manejo de turma, nas fases de Linha de Base e de Intervenção. Com relação ao oferecimento de *feedbacks*, verificou-se que na fase de Linha de Base houve tendência descendente na oferta dos negativos, com oscilações, leve tendência ascendente dos positivos e dos corretivos. Na fase de Intervenção verificou-se tendência descendente na oferta de *feedbacks* negativos, oscilações na oferta de *feedbacks* corretivos e positivos, porém com tendência ascendente. Não ocorreram mudanças quanto à emissão de comportamentos afetuosos, tanto na fase de Linha de Base quanto na de Intervenção.

Abaixo, como ilustração, recorte do episódio comunicativo da sessão 4, da fase de Intervenção, no qual a pesquisadora oferece *feedback* positivo e corretivo para Tadeu:

Tadeu copia uma palavra do quadro de giz e fala: “Qua, qua!”.
A pesquisadora observa e fala: “Qua, qua? O que é qua, qua? O que é?”.
Tadeu olha para a pesquisadora. Termina a escrita da palavra. Pega a sua toalha e seca seu rosto.
A pesquisadora observa o que Tadeu escreveu e diz: “Tá vendo como você consegue fazer bonito? Pois é!”.
Tadeu leva as mãos aos olhos, esfrega-os, com expressão de choro. Olha para a pesquisadora e fala: “Feia!” Permanece olhando para ela.
A pesquisadora olha para Tadeu e fala: “Não sou feia! Não sou feia, não. Eu não sou feia!” enquanto Tadeu permanece olhando para ela. Prossegue: “Sabe o que é que está acontecendo? É que o Tadeu ‘tá’ esquecendo de se controlar!”.

2. Dados das Estratégias dos Profissionais com o Aluno

| ESTUDO I | | | | | | | | | | | |
|--|-------------------|---|----------------------|----------------------|---|---|-------------|---|---|---|--|
| VARIÁVEIS RELACIONADAS AOS COMPORTAMENTOS DOS PROFISSIONAIS DIRIGIDOS AO ALUNO | | | Profissionais | Frequência absoluta | | | | | | | |
| | | | | Sessões consecutivas | | | | | | | |
| Categoria | Subcategoria | | | LB | | | Intervenção | | | | |
| | | | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 2. Estratégias do profissional | 2.1. Interacional | 2.1.1. Comenta a resposta do aluno | Professora | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| | | | Estagiária-mediadora | - | - | 0 | 0 | - | - | - | |
| | | | Pesquisadora | 1 | 5 | 3 | 1 | 5 | 2 | 5 | |
| | | 2.1.2. Expande a mensagem do aluno | Professora | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| | | | Estagiária-mediadora | - | - | 0 | 0 | - | - | - | |
| | | | Pesquisadora | 0 | 3 | 0 | 0 | 3 | 2 | 5 | |
| | | 2.1.3. Clarifica a mensagem do aluno | Professora | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | |
| | | | Estagiária-mediadora | - | - | 0 | 0 | - | - | - | |
| | | | Pesquisadora | 0 | 3 | 2 | 0 | 4 | 2 | 5 | |
| | | 2.1.4. Faz síntese da mensagem do aluno | Professora | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| | | | Estagiária-mediadora | - | - | 0 | 0 | - | - | - | |
| | | | Pesquisadora | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 4 | |

Quadro 4 - Dados referentes à Subcategoria Interacional (recorte da Tabela 5 do Apêndice D - Volume II)

- a) Quanto ao **comportamento da professora Elisa com Tadeu**: Observou-se que não houve modificações quanto ao comportamento de tecer comentário sobre a resposta do aluno e expandir a sua mensagem. Com relação à clarificação da mensagem de Tadeu, observou-se que não houve ocorrência na fase de Linha de Base, e na fase de Intervenção, discreto número de ocorrência que, entretanto, não se manteve. Já na oferta de sentença incompleta para Tadeu completar, verificou-se que, na Linha de Base, houve apenas um discreto registro de ocorrência e nenhuma ocorrência na fase de Intervenção.
- b) Quanto ao **comportamento da estagiária-mediadora Vânia com Tadeu**: Constatou-se que não houve qualquer modificação, ou seja, qualquer registro de ocorrência, dos comportamentos de comentar a resposta de Tadeu, expandir a mensagem de Tadeu, clarificar a mensagem de Tadeu e ofertar síntese da mensagem de Tadeu.
- c) Quanto ao **comportamento da pesquisadora com Tadeu**: Observou-se tendência descendente na fase de Linha de Base e ascendente na fase de Intervenção, referente aos comportamentos de comentar a resposta de Tadeu, expandir a mensagem de Tadeu, clarificar a mensagem de Tadeu e ofertar síntese da mensagem de Tadeu.

A seguir, de forma ilustrativa, episódio comunicativo da sessão 4 da fase de Intervenção, no qual a pesquisadora expande, clarifica e faz síntese da mensagem de Tadeu.

A pesquisadora observa Tadeu escrevendo, com expressão de desagrado. Olha para ele e fala: “Você está legal?”. Pega o cartão da CAA (de triste) e mostra para o aluno-alvo e fala: “O Tadeu está triste?”.

Tadeu olha para o cartão com o pictograma referente à triste. Faz movimentos faciais.

A pesquisadora observa Tadeu, olha para ele e fala, mostrando o cartão da CAA (triste): “O Tadeu ‘tá’ triste?”.

Tadeu olha para o cartão e faz rápido movimento afirmativo, acenando com a cabeça.

A pesquisadora observa e pergunta novamente, mostrando o cartão: “O Tadeu ‘tá’ triste?”.

Tadeu olha para o cartão da CAA (triste), aponta e toca o cartão com o dedo. Tadeu faz rápido movimento afirmativo acenando com a cabeça, enquanto aponta o cartão.

A pesquisadora observa e fala: “É?”. Continua: “Por quê? O que aconteceu?”.

Tadeu olha para a pesquisadora. Seca o rosto com a toalha e emite: “Tiiii!”.

A pesquisadora observa e fala: “Você está se sentindo mal?”.

Tadeu volta-se e olha para a pesquisadora.

A pesquisadora olha para Tadeu. Toca a barriga do aluno com a mão e fala: “Tá doendo à barriga?” Coloca a mão na testa de Tadeu e fala: “Tá doendo à cabeça?”

Tadeu faz rápido movimento negativo com a cabeça.

A pesquisadora fala: “Não?”. Prossegue: “Você está chateado?”.

Tadeu estica os dois braços para a frente. Realiza movimentos alternados e repetitivos e faz: “Tiiii!”.

Passa a esticar um dos braços (direito) como que jogando ou batendo em algo.

A pesquisadora observa e fala: “Bom, estão vamos continuar, se você não está se sentindo mal... Vamos lá!”.

| ESTUDO I | | | | | | | | | | |
|--|-------------------|---|----------------------|---|---|-------------|---|---|---|---|
| VARIÁVEIS RELACIONADAS AOS COMPORTAMENTOS DOS PROFISSIONAIS DIRIGIDOS AO ALUNO | | Profissionais | Frequência absoluta | | | | | | | |
| | | | Sessões consecutivas | | | | | | | |
| | | | LB | | | Intervenção | | | | |
| Categoria | Subcategoria | | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 2. Estratégias do profissional | 2.2. Instrumental | 2.2.1. Oferece modelo | Professora | 1 | 4 | 2 | 0 | 2 | 4 | 1 |
| | | | Estagiária-mediadora | - | - | 0 | 0 | - | - | - |
| | | | Pesquisadora | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 2 | 5 |
| | | 2.2.2. Faz perguntas fechadas | Professora | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 |
| | | | Estagiária-mediadora | - | - | 0 | 0 | - | - | - |
| | | | Pesquisadora | 1 | 0 | 1 | 3 | 2 | 5 | 1 |
| | | 2.2.3. Faz perguntas abertas | Professora | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| | | | Estagiária-mediadora | - | - | 0 | 0 | - | - | - |
| | | | Pesquisadora | 0 | 3 | 0 | 4 | 3 | 0 | 2 |
| | | 2.2.4. Oferece sentença incompleta para o aluno completar | Professora | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | | Estagiária-mediadora | - | - | 0 | 0 | - | - | - |
| | | | Pesquisadora | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Quadro 5 - Dados referentes à Subcategoria Instrumental (recorte da Tabela 5 do Apêndice D - Volume II)

- a) Quanto ao *comportamento da professora Elisa com Tadeu*: A oferta de modelo manteve tendência instável e descendente, tanto da fase de Linha de Base como na de Intervenção. Houve um discreto número de ocorrências de oferta de perguntas fechadas (respostas sim/não) na fase de Intervenção, porém, com tendência decrescente. Verificou-se, também, discreto número de ocorrência quanto ao uso de perguntas abertas, com

tendência decrescente, nas fases de Linha de Base e de Intervenção. Não houve oferta de sentença incompleta em ambas as fases.

Abaixo, como ilustração, recorte do episódio comunicativo da sessão 3, da fase de Intervenção, no qual Elisa oferece modelo para Tadeu:

Elisa, sentada ao lado de Tadeu, aponta para o cartão com a figura da foca e fala: “É a foca, oh!”. Aponta para o texto e diz: “É aqui. Marca um X aqui”.

Tadeu, sem dirigir o olhar para a professora, faz: “Iiiih!”. Movimenta-se na cadeira, com expressão de desagrado.

Elisa fala novamente apontando para o local no texto: “X. Aqui, X. Aqui!”.

- b) Quanto ao *comportamento da estagiária-mediadora Vânia com Tadeu*: Verificou-se que não houve qualquer ocorrência de oferta de modelo, perguntas fechadas e abertas, e oferta de sentença incompleta para Tadeu completar, em ambas as fases.
- c) Quanto ao *comportamento da pesquisadora com Tadeu*: Constatou-se tendência ascendente, tanto na Linha de Base como na de Intervenção, quanto à oferta de modelo para Tadeu. Com relação à oferta de perguntas fechadas, observou-se discreta ocorrência na fase de Linha de Base e de Intervenção, com tendência decrescente. Quanto à oferta de perguntas abertas, também se verificou tendência decrescente nas fases de Linha de Base e Intervenção. Não houve oferta de sentença incompleta em nenhuma das fases.

A seguir, de forma ilustrativa, recorte do episódio comunicativo da sessão 4, da fase de Intervenção, no qual a pesquisadora oferece modelo para Tadeu:

A pesquisadora fala, olhando para Tadeu e apontando para o caderno: “Agora é aqui Tadeu. Chuchu”. Aponta para o quadro de giz em direção a palavra chuchu.

Tadeu emite: “Arrááá!”. Olha para o quadro e se posiciona para copiar a palavra solicitada.

A pesquisadora observa Tadeu e fala: “Lá olha! Chuchu!”. Aponta para o quadro de giz.

Tadeu olha para o quadro de giz e copia a palavra chuchu.

3. Dados do Comportamento do Aluno com os Profissionais

| ESTUDO I | | | | | | | | | | |
|--|--------------|--|----------------------|----------------------|---|---|-------------|---|---|---|
| VARIÁVEIS RELACIONADAS AOS COMPORTAMENTOS DO ALUNO DIRIGIDOS AOS PROFISSIONAIS | | | Profissionais | Frequência absoluta | | | | | | |
| | | | | Sessões consecutivas | | | | | | |
| | | | | LB | | | Intervenção | | | |
| Categoria | Subcategoria | | | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | | 1.1.1. Inicia/responde a iniciativa de interação do colega | Professora | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | | Estagiária-mediadora | - | - | 0 | 0 | - | - | - |
| | | | Pesquisadora | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 |
| | | 1.1.2. Trabalha com o | Professora | 0 | 5 | 0 | 0 | 1 | 3 | 1 |

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------|-------------------|---|----------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Comportamentos do aluno | 1.1. Interacional | profissional | Estagiária-mediadora | - | - | 4 | 0 | - | - | - |
| | | | Pesquisadora | 4 | 5 | 2 | 4 | 5 | 3 | 5 |
| | | 1.1.3. Apresenta interesse/atenção na atividade | Professora | 0 | 5 | 0 | 3 | 2 | 2 | 1 |
| | | | Estagiária-mediadora | - | - | 3 | 0 | - | - | - |
| | | | Pesquisadora | 1 | 5 | 2 | 3 | 5 | 2 | 5 |
| | | 1.1.4. Responde o profissional | Professora | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 4 | 1 |
| | | | Estagiária-mediadora | - | - | 1 | 0 | - | - | - |
| | | | Pesquisadora | 0 | 0 | 2 | 2 | 3 | 2 | 5 |
| | | 1.1.5. Atende os comandos do profissional | Professora | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 5 | 1 |
| | | | Estagiária-mediadora | - | - | 5 | 0 | - | - | - |
| | | | Pesquisadora | 3 | 5 | 5 | 1 | 5 | 3 | 5 |

Quadro 6 - Dados referentes à Subcategoria Interacional (recorte da Tabela 6 do Apêndice D - Volume II)

- a) Quanto ao **comportamento de Tadeu com a professora Elisa**: Observou-se que, tanto na fase de Linha de Base como na de Intervenção, há registro de ocorrências, porém, com tendência decrescente, nos comportamentos de Tadeu trabalhar com Elisa e apresentar interesse/atenção na atividade proposta. Não houve ocorrência de iniciativa e de resposta à interação de Tadeu dirigida à professora, em ambas as fases. Com relação ao comportamento do aluno iniciar/responder a interação do colega, não se observou qualquer ocorrência, tanto na fase de Linha de Base quanto de Intervenção. Constatou-se que Tadeu atendeu os comandos de Elisa em ambas as fases, ainda que de forma pouco frequente.

Abaixo, como ilustração, recorte do episódio comunicativo da sessão 2, da fase de Intervenção, no qual Tadeu responde à professora Elisa:

Elisa, após solicitar que a turma observe, escreve outra palavra no quadro de giz e depois a lê: “Galo”.

Tadeu olha para o quadro, olha para a professora e fala: “Ga-lo”.

Depois Tadeu olha para a pesquisadora.

A pesquisadora observa Tadeu, aponta para a palavra galo no texto e fala: “Aqui , oh!”.

- b) Quanto ao **comportamento de Tadeu com a estagiária-mediadora Vânia**: Não se observou qualquer registro de ocorrência dos comportamentos de Tadeu iniciar/responder a iniciativa de interação do colega, em ambas as fases. Tadeu trabalhou com Vânia, apresentou interesse/atenção na atividade proposta e respondeu e atendeu aos comandos da estagiária-mediadora apenas na Linha de Base.
- c) Quanto ao **comportamento de Tadeu com a pesquisadora**: Constatou-se a ocorrência dos comportamentos de Tadeu iniciar/responder a iniciativa de interação do colega, apenas na

fase de Intervenção, com tendência decrescente. Tadeu trabalhou com a pesquisadora demonstrou interesse/atenção na atividade e atendeu aos comandos da pesquisadora, de forma decrescente na fase de Linha de Base, mas de forma crescente na Intervenção.

A seguir, de forma ilustrativa, episódio comunicativo da sessão 2, da fase de Intervenção, no qual Tadeu trabalha, responde e atende os comandos da pesquisadora:

A pesquisadora observa Tadeu e fala: “Agora vamos fazer o que a professora quer. Vamos desenhar a galinha”. Aponta para o desenho no texto.
 Tadeu estende os seus braços para frente, com expressão de irritação, e fala: “Qué, qué!”. Porém prossegue copiando a palavra galinha do quadro de giz, na sua folha de atividade.
 A pesquisadora observa Tadeu e fala: “É para desenhar a galinha”.
 Tadeu, com expressão de irritação, emite: “Rããã, rããã”, e prossegue copiando a palavra.
 A pesquisadora observa e fala: “Como é que é a galinha?”.
 Tadeu permanecendo com a expressão de irritação diz: “Acá, acá, acá”.
 A pesquisadora olha para Tadeu e fala: “Como é que é a galinha?”.
 Tadeu mantém a expressão de irritação e emite: “Rããã, rããã”. Copia a palavra galinha.
 A pesquisadora observa Tadeu copiando e fala: “Não!” Prossegue: “É para desenhar!” Pega a borracha, volta-se para Tadeu e fala: “Desenho! Desenho!”.
 Tadeu olha para o local apontado pela pesquisadora e desenha a cabeça da galinha, realizando movimentos com a boca, sem emitir qualquer som.

| ESTUDO I | | | | | | | | | | | |
|--|-------------------|---|----------------------|----------------------|---|---|-------------|---|---|---|--|
| VARIÁVEIS RELACIONADAS AOS COMPORTAMENTOS DO ALUNO DIRIGIDOS AOS PROFISSIONAIS | | | Profissionais | Frequência absoluta | | | | | | | |
| | | | | Sessões consecutivas | | | | | | | |
| Categoria | Subcategoria | | | LB | | | Intervenção | | | | |
| | | | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 1. Comportamentos do aluno | 1.2. Instrumental | 1.2.1. Imita o profissional | Professora | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | |
| | | | Estagiária-mediadora | - | - | 1 | 0 | - | - | - | |
| | | | Pesquisadora | 0 | 2 | 3 | 0 | 5 | 2 | 1 | |
| | | 1.2.2. Utiliza comportamento afetuoso | Professora | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| | | | Estagiária-mediadora | - | - | 2 | 0 | - | - | - | |
| | | | Pesquisadora | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| | | 1.2.3. Utiliza comportamento desafiador-provocativo | Professora | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | |
| | | | Estagiária-mediadora | - | - | 0 | 0 | - | - | - | |
| | | | Pesquisadora | 5 | 5 | 5 | 0 | 3 | 1 | 1 | |
| | | 1.2.4. Utiliza comportamento disruptivo | Professora | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | |
| | | | Estagiária-mediadora | - | - | 0 | 0 | - | - | - | |
| | | | Pesquisadora | 3 | 2 | 2 | 1 | 5 | 2 | 3 | |

Quadro 7 - Dados referentes à Subcategoria Instrumental (recorte da Tabela 6 do Apêndice D - Volume II)

- a) Quanto ao *comportamento de Tadeu com a professora Elisa*: Não se verificou qualquer ocorrência, na fase de Linha de Base, quanto a Tadeu imitar a professora Elisa, porém, observaram-se registros, com tendência decrescente, na fase de Intervenção. Constatou-se o mesmo quanto à utilização de comportamento afetuoso do aluno com a professora na fase de Linha de Base, no entanto, não se observou qualquer ocorrência na fase de

Intervenção. Com relação ao uso de comportamento desafiador-provocativo e comportamento disruptivo, verificou-se que não houve qualquer ocorrência na fase de Linha de Base, e apenas duas ocorrências na fase de Intervenção.

Abaixo, como ilustração, recorte do episódio comunicativo da sessão 2, da fase de Intervenção, no qual Tadeu imita a professora Elisa:

A professora escreve outra palavra no quadro de giz e depois a lê: “Galo”.
O aluno-alvo olha para o quadro, olha para a professora e fala: “Ga-lo”.
Tadeu olha para a pesquisadora.

- b) Quanto ao *comportamento de Tadeu com a estagiária-mediadora Vânia*: Observou-se, em ambas as fases, que não houve qualquer ocorrência de comportamentos desafiador-provocativo e disruptivo. Tadeu imitou a estagiária-mediadora e teve comportamento afetuoso dirigido a ela somente na Linha de Base.
- c) Quanto ao *comportamento de Tadeu com a pesquisadora*: Tadeu imitou a pesquisadora de forma crescente na Linha de Base, mas descendente na fase de Intervenção. Tadeu manifestou comportamento afetuoso dirigido à pesquisadora de forma ascendente na fase de Linha de Base, mas este comportamento não se manteve na fase de Intervenção. Com relação à manifestação de comportamento desafiador-provocativo do aluno dirigido à pesquisadora se observou, na fase de Linha de Base, tendência estável, com muitos registros de ocorrências, mas significativa tendência descendente na fase de Intervenção. Comportamentos disruptivos ocorreram de forma decrescente tanto na fase de Linha de Base quanto na de Intervenção.

A seguir, de forma ilustrativa, recorte do episódio comunicativo da sessão 2, da fase de Intervenção, no qual Tadeu imita a pesquisadora e apresenta comportamento desafiador-provocativo:

A pesquisadora olha para Tadeu e diz: “Cavalo”.
Tadeu diz: “Olha só!” Emite: “Rá, rá”. Faz movimentos com o braço, com expressão de irritação e emite: “Tóóó! Rããã, rããã, rããã, rããã, rããã”.
A pesquisadora observa Tadeu enquanto colore a palavra cavalo no texto, destacando-a para melhor visualização da mesma pelo aluno, e fala: “Para de cantar!”.
Tadeu prossegue emitindo: “Rããã, rããã, rããã”. Para, volta-se para a pesquisadora e tenta espetá-la com a ponta do seu lápis, no braço.
A pesquisadora para, olha bem séria para o aluno-alvo e diz: “Ai que irritação!”. Prossegue dizendo: “Não posso te ajudar?”.
Tadeu para por um instante. Prossegue irritado, e emite: “Ah ba, ah ba, rããã!”.
A pesquisadora olha para Tadeu e fala: “Shiiiiiii!”.

4. Dados da Função Comunicativa do Aluno com os Profissionais

| ESTUDO I | | | | | | | | | | |
|--|-------------------|--|----------------------|----------------------|---|---|-------------|---|---|---|
| VARIÁVEIS RELACIONADAS AOS COMPORTAMENTOS DO ALUNO DIRIGIDOS AOS PROFISSIONAIS | | | Profissionais | Frequência absoluta | | | | | | |
| | | | | Sessões consecutivas | | | | | | |
| Categoria | Subcategoria | | | LB | | | Intervenção | | | |
| | | | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 2. Função comunicativa do aluno | 2.1. Instrumental | 2.1.1. Faz pedido de objeto | Professora | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | | Estagiária-mediadora | - | - | 1 | 0 | - | - | - |
| | | | Pesquisadora | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | | 2.1.2. Utiliza o protesto | Professora | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 |
| | | | Estagiária-mediadora | - | - | 2 | 0 | - | - | - |
| | | | Pesquisadora | 5 | 5 | 2 | 3 | 5 | 1 | 5 |
| | | 2.1.3. Utiliza a expressão de protesto | Professora | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 |
| | | | Estagiária-mediadora | - | - | 2 | 0 | - | - | - |
| | | | Pesquisadora | 3 | 3 | 3 | 0 | 5 | 4 | 4 |
| | | 2.1.4. Faz pedido de ação | Professora | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| | | | Estagiária-mediadora | - | - | 0 | 0 | - | - | - |
| | | | Pesquisadora | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |

Quadro 8 - Dados referentes à Subcategoria Instrumental (recorte da Tabela 6 do Apêndice D - Volume II)

- a) Quanto ao *comportamento da professora Elisa com Tadeu*: Observou-se que Tadeu não solicitou objeto à professora, em nenhuma das fases. Ele protestou de forma instável e decrescente em ambas as fases. Já quanto ao uso por Tadeu da expressão de protesto, se observou que, na fase de Linha de Base, não houve qualquer ocorrência. Na fase de Intervenção foram constatados alguns registros com tendência decrescente. Quanto ao aluno realizar pedido de ação, não se observou qualquer ocorrência na fase de Linha de Base. Na Intervenção foi verificada discreta ocorrência, com tendência decrescente.

Abaixo, como ilustração, recorte do episódio comunicativo da sessão 1, da fase de Linha de Base, no qual Tadeu protesta com a professora Elisa:

Elisa se aproxima da carteira de Tadeu. Observa o aluno colorindo o seu desenho, usando como modelo o desenho da colega, que se encontra do seu lado direito, sentada na outra fileira.

Tadeu olha o caderno da colega, que já terminou a atividade. O caderno da colega se encontra sobre a carteira de Tadeu.

Elisa verifica que Tadeu busca colorir o seu desenho igual ao da colega e fala, observando que ele não está colorindo no local correto: “Não Tadeu. Olha!”. Elisa aponta o local no desenho.

Tadeu olha para o local que Elisa apontou e fala: “Não! Não! Não”. Prossegue colorindo o desenho e falando: “Não, não, não, não”.

Elisa aponta o desenho novamente e fala: “Olha!”.

Tadeu prossegue colorindo e fala: “Não! Não! Não!”.

- b) Quanto ao *comportamento da estagiária-mediadora Vânia com Tadeu*: Tadeu solicitou objetos, manifestou protesto e fez expressão de protesto na Linha de Base, mas tais comportamentos não ocorreram na fase de Intervenção. Ele não realizou pedido de ação em nenhuma das fases.
- c) Quanto ao *comportamento de Tadeu com a pesquisadora*: Constatou-se a não ocorrência seja de pedido de objeto, seja de pedido de ação na fase de Linha de Base, e apenas discreto registro na fase de Intervenção. Tadeu emitiu protesto na Linha de Base, de forma decrescente, mas na fase de Intervenção, observou-se tendência ascendente, porém, instável. Observou-se expressão de protesto na fase de Linha de Base e na fase de Intervenção, esta, porém, com tendência descendente.

| ESTUDO I | | | | | | | | | | | |
|--|-----------------------|--|----------------------|----------------------|---|---|-------------|---|---|---|---|
| VARIÁVEIS RELACIONADAS AOS COMPORTAMENTOS DO ALUNO DIRIGIDOS AOS PROFISSIONAIS | | | Profissionais | Frequência absoluta | | | | | | | |
| | | | | Sessões consecutivas | | | | | | | |
| Categoria | Subcategoria | | | LB | | | Intervenção | | | | |
| | | | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 2. Função comunicativa do aluno | 2.2. Autorregulatória | 2.2.1. Faz pedido de consentimento | Professora | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | | Estagiária-mediadora | - | - | 1 | 0 | - | - | - | |
| | | | Pesquisadora | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| | | 2.2.2. Utiliza emissões/ ações performativas | Professora | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | |
| | | | Estagiária-mediadora | - | - | 4 | 0 | - | - | - | |
| | | | Pesquisadora | 3 | 3 | 3 | 0 | 3 | 0 | 3 | |
| | 2.2.3. Utiliza o jogo | Professora | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | | |
| | | Estagiária-mediadora | - | - | 3 | 0 | - | - | - | | |
| | | Pesquisadora | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | |

Quadro 9 - Dados referentes à Subcategoria Autorregulatória (recorte da Tabela 6 do Apêndice D - Volume II)

- a) Quanto ao *comportamento de Tadeu com a professora Elisa*: Não se observou qualquer pedido de consentimento em nenhuma das fases. Verificou-se a não ocorrência de utilização de emissões/ações performativas com Elisa, na fase de Linha de Base. Na fase de Intervenção, foi constatada tendência descendente. Quanto à utilização do jogo, observou-se que não houve ocorrência na fase de Linha de Base e tendência descendente na fase de Intervenção.
- b) Quanto ao *comportamento de Tadeu com a estagiária-mediadora Vânia*: Foram observadas algumas ocorrências na fase de Linha de Base dos comportamentos de pedir

consentimento, utilizar emissões/ações performativas e jogo, que não se mantiveram na fase de Intervenção.

- c) Quanto ao *comportamento de Tadeu com a pesquisadora*: Observou-se que não ocorreram pedidos de consentimento e jogo, tanto na fase de Linha de Base quanto na de Intervenção. Verificaram-se oscilações, na fase de Intervenção, quanto à ocorrência da utilização de emissões/ações performativas, tendência diversa do que se observou na fase de Linha de Base, quando se manteve estável.

Abaixo, como ilustração, recorte do episódio comunicativo da sessão 4, da fase de Intervenção, no qual Tadeu utiliza emissões/ações performativas, enquanto trabalha com a pesquisadora:

A pesquisadora fala, olhando para Tadeu: “Eu sei que você pode. Não vou desistir! Eu quero ficar feliz com você. Eu não vou desistir! Quero ficar feliz e ver o Tadeu feliz!”.
Tadeu para de chorar. Ri.
A pesquisadora pega a mão de Tadeu, a dirige para o caderno e fala: “Escreve!”.
Tadeu fala: “Chô!”. Faz movimentos faciais e olha para o caderno.
A pesquisadora, dirigindo a mão de Tadeu para o local no qual deve escrever, fala: “Escreve aqui Tadeu!”.
Tadeu, apoiado pela pesquisadora, escreve. Enquanto escreve emite: “Ooooh! Chiiii! Ooooh!”..

| ESTUDO I | | | | | | | | | | | |
|--|--------------|---|----------------------|----------------------|---|---|-------------|---|---|---|---|
| VARIÁVEIS RELACIONADAS AOS COMPORTAMENTOS DO ALUNO DIRIGIDOS AOS PROFISSIONAIS | | | Profissionais | Frequência absoluta | | | | | | | |
| | | | | Sessões consecutivas | | | | | | | |
| Categoria | Subcategoria | | | LB | | | Intervenção | | | | |
| | | | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 2. Função comunicativa do aluno | 2.3. Pessoal | 2.3.1. Utiliza a exibição | Professora | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | | Estagiária-mediadora | - | - | 0 | 0 | - | - | - | |
| | | | Pesquisadora | 0 | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| | | 2.3.2. Apresenta emissões/ações reativas | Professora | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| | | | Estagiária-mediadora | - | - | 0 | 0 | - | - | - | |
| | | | Pesquisadora | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| | | 2.3.3. Apresenta emissões/ações não focalizadas | Professora | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | |
| | | | Estagiária-mediadora | - | - | 2 | 0 | - | - | - | |
| | | | Pesquisadora | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| | | 2.3.4. Utiliza a exploração | Professora | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | |
| | | | Estagiária-mediadora | - | - | 0 | 0 | - | - | - | |
| | | | Pesquisadora | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | |

Quadro 10 - Dados referentes à Subcategoria Pessoal (recorte da Tabela 6 do Apêndice D - Volume II)

- a) Quanto ao *comportamento de Tadeu com a professora Elisa*: Observou-se que não ocorreu mudança, nas duas fases, com relação ao aluno utilizar a exibição, apresentar

emissões/ações performativas e emissões/ações não focalizadas. Verificou-se discreto número de ocorrência, com tendência descendente, na utilização da exploração por Tadeu.

- b) Quanto ao *comportamento de Tadeu com a estagiária-mediadora Vânia*: Não há registro de ocorrência, nas duas fases, quanto a Tadeu utilizar a exibição, apresentar emissões/ações reativas e o jogo. Com relação à apresentação de emissões/ações não focalizadas observaram-se, na fase de Linha de Base, ocorrências que não se mantiveram na fase de Intervenção.
- c) Quanto ao *comportamento de Tadeu com a pesquisadora*: Constatou-se, na fase de Linha de Base, tendência descendente quanto ao uso da exibição por Tadeu, não ocorrendo registro na fase de Intervenção. Com relação à apresentação de emissões/ações reativas e não focalizadas pelo aluno, não houve mudança nas duas fases. Já quanto à utilização da exploração, observou-se que não houve qualquer ocorrência na fase de Linha de Base e tendência descendente e instável, na fase de Intervenção.

A seguir, de forma ilustrativa, recorte do episódio comunicativo da sessão 2, da fase de Linha de Base, no qual Tadeu se exhibe para a pesquisadora:

Tadeu, com o tubo de cola nas mãos, olha para a pesquisadora e emite: “Shiiii!”, associado com movimentos corporais, como pedindo silêncio.

A pesquisadora fala: “Primeiro faz o dever, depois cola, senão vai rasgar o papel!”.

Tadeu, após a pesquisadora falar, emite sons: “Oh! Oh!”. Coloca o tubo de cola plástica na mesa e emite sons: “Ah! Iih!”.

A pesquisadora fala: “Calma... vamos fazer o trabalho. Espera!”.

Tadeu pega o tubo de cola e o coloca na boca. Olha para a pesquisadora rindo. Depois aperta o tubo de cola tentando colocar cola sobre a mesa.

A pesquisadora olha com expressão de desaprovação, cruza os braços. Depois fala: “Você vai continuar fazendo isso? Então eu vou ajudar o Alex”.

Tadeu recoloca o tubo de cola sobre a mesa e olha para a pesquisadora.

Análise das observações *in loco* e das anotações de campo

a) Fase Inicial/Aproximação e de Linha de Base

Durante as fases Inicial/Aproximação e de Linha de Base foi observado que a professora Elisa se aproximava poucas vezes de Tadeu, para interagir. Aproximava-se uma ou duas vezes do aluno, durante alguma atividade, para verificar o que ele realizava, com o auxílio de Vânia, estagiária-mediadora, e fazia um elogio (*feedback* positivo), ou para intervir quando Tadeu apresentava algum comportamento disruptivo, principalmente direcionado à

Vânia, dizendo: “Não pode bater. Beijinho”, beijando Tadeu em seguida. Importante destacar que a forma de intervenção utilizada por Elisa não favorecia o entendimento do aluno de que o seu comportamento era inadequado e que desagradava à professora.

As atividades pedagógicas não eram adaptadas para Tadeu e também não era utilizado qualquer recurso para ofertar informações sobre as atividades que seriam desenvolvidas na sala de aula ou que ocorreriam na escola (possíveis eventos/comemorações). Por vezes Tadeu se desorganizava e apresentava comportamentos disruptivos, possivelmente por não entender o porquê de ter que sair da sua sala para algum evento/comemoração ou mesmo pela não compreensão de que era necessário guardar o material já utilizado e buscar outro material para realizar a próxima atividade.

O aluno permanecia sentado na penúltima carteira, da segunda fileira do lado esquerdo da sala de aula, e a estagiária-mediadora Vânia sentada na carteira ao seu lado. Não havia estímulo ou recurso para que Tadeu ou algum colega iniciasse qualquer interação.

Quanto à orientação para a troca de lugar de Tadeu (o aluno sentava sempre no mesmo lugar), Elisa e Vânia justificavam a não tentativa de mudança de lugar, com o aluno: “Esse lugar, foi escolhido por Tadeu”; “Tadeu não aceitaria a mudança de lugar”; “Tadeu poderia bater nos colegas”. Também alegavam que o aluno era de estatura maior do que os demais e que atrapalharia a visão dos colegas, se ele sentasse em alguma das carteiras da frente, próxima à Elisa.

Não houve, durante esse período, qualquer proposta de trabalho em dupla ou em grupo, para a turma. As atividades eram sempre individualizadas, o que não favorecia a interação entre os alunos.

Durante os encontros com os profissionais, nos intervalos de recreio e de almoço dos alunos, Elisa, e por vezes Vânia, questionava “se a escola regular seria o melhor lugar para o atendimento dessa criança (Tadeu) e se no espaço de Educação Especial ela não teria mais ganhos”.

Importante destacar que Vânia começou a apresentar atrasos frequentes durante a fase de aproximação deste estudo. Também nessa época, se observava certa resistência, por parte da estagiária-mediadora, na aceitação das sugestões ofertadas, pela pesquisadora, nas reuniões com a professora, a estagiária-mediadora sempre as recusava. Na fase de Linha de Base, Vânia faltou a duas das sessões. Nas ausências de Vânia, a pesquisadora assumia a função de mediadora de Tadeu. Nesta fase também se observava a postura refratária de Vânia, até mesmo durante a realização das atividades com o aluno. Vânia insistia em realizar as atividades que trazia, elaboradas por ela, sem o conhecimento da professora. Tais atividades

consistiam em colorir e ligar desenhos, traçar linhas, realizar colagens. Cabe ressaltar que Tadeu reagia às propostas: gritava e/ou batia na estagiária-mediadora e, geralmente, não as realizava, pois manifestava desejo de praticar a mesma atividade que a professora oferecia à turma.

As faltas de Vânia ocorriam com frequência, principalmente nos dias de visita da pesquisadora. Quando Vânia retornava, mostrava resistência às orientações e sugestões dadas tanto pela professora de Tadeu quanto pela pesquisadora - não as executava.

Quanto aos comportamentos de Tadeu, importante destacar que ele fugia, constantemente, da sala de aula, que permanecia fechada com um trinco. A professora Elisa usava, por vezes, uma carteira encostada na porta, para dificultar a sua saída. Tal recurso demonstrava que Elisa não sabia como lidar com o aluno. Tadeu fugia e ia para a sala dos professores para pegar biscoito de um pote ou para procurar, pela escola, uma voluntária da secretaria e/ou uma merendeira, para bater nelas. O aluno, quando as encontrava, dava alguns tapas, depois as fitava rindo. A voluntária e a merendeira demonstravam claramente o seu receio: a merendeira corria, fugindo de Tadeu, e, por vezes, se escondia no banheiro, trancando-se. A voluntária tinha sempre biscoitos na mão para oferecer a ele, o que não o impedia de bater e depois pegar os biscoitos. O aluno também fugia de sua sala para entrar na sala de algumas professoras, que sempre reagiam de forma irritada, brigando com ele. Tadeu ia até a mesa ou ao local no qual a professora estava na sala e batia, dando tapas, depois a fitava e ria, o que também ocorria com um professor de Educação Física. Os profissionais pareciam não compreender que esses comportamentos representavam uma forma inadequada de comunicação e que, para Tadeu, esses momentos ganhavam um cunho lúdico.

Cabe ressaltar que, durante a fase Inicial/Aproximação e de Linha de Base foi observado que Tadeu não utilizava a linguagem de forma funcional, porém, quando ele era impedido de realizar ou obter algo, o que o tornava muito contrariado, emitia algumas palavras/frases, de forma contextualizada. Tal conduta apontava que Tadeu possuía linguagem, só utilizando-a quando era do seu interesse.

b) Fase de Intervenção

Durante a fase de Intervenção foram observadas algumas mudanças qualitativas no desempenho da professora Elisa. Ela buscou modificar o seu comportamento ao interagir com Tadeu, oferecendo *feedbacks* (positivo e corretivo). Houve, contudo, aumento da oferta de *feedbacks* negativos, para estabelecer mais limites ao aluno, de forma mais clara e objetiva. A

professora passou igualmente a oferecer modelo (cartões da CAA ou figuras) e formular perguntas fechadas, na tentativa de incentivar a comunicação e a aprendizagem de Tadeu.

Vânia, por sua vez, permaneceu com a mesma postura refratária às sugestões e às ofertas de orientações, tanto de Elisa quanto da pesquisadora. Vânia ainda insistia em oferecer as mesmas atividades que trazia, sem o consentimento da professora, embora tivesse recebido instruções e orientações de Elisa e da pesquisadora de que deveria adaptar a atividade que a turma estava realizando ou fazer alguma atividade correlata e escolhida com Tadeu.

Tadeu continuava reagindo à realização de tais propostas de Vânia, demonstrando querer praticar a mesma atividade que Elisa oferecia à turma. Por diversas vezes a pesquisadora precisou intervir, durante a realização das atividades, quando o aluno protestava ou apresentava comportamentos disruptivos na interação com Vânia. Nessas ocasiões, a pesquisadora demonstrava novamente para a estagiária-mediadora como deveria proceder.

As faltas de Vânia prosseguiram, principalmente nos dias de visita da pesquisadora, e sempre seguidas de maior resistência às orientações e sugestões, tanto de Elisa quanto as da pesquisadora. A estagiária-mediadora afirmava que “já fazia”, sempre que a pesquisadora se aproximava e oferecia alguma sugestão (estratégia e/ou recurso), mesmo não estando presente para receber as instruções nos dias em que a pesquisadora desenvolvia o estudo. A professora Elisa relatava que ela não executava o que era pedido e orientado para realizar, demonstrando resistência em participar do processo: “Ela (Vânia) não aceita receber orientações. Tento falar com ela, mas ela faz o que quer”.

Nas primeiras semanas de novembro, Vânia se mostrou ainda mais refratária a qualquer orientação. Em contato com a pesquisadora, durante a realização das atividades com o aluno, ela disse: “Embora eu esteja fazendo Pedagogia, já sou professora, fiz o curso normal”.

Fundamental apontar que a estagiária-mediadora passou a apresentar atrasos e faltas mais frequentes durante a fase de Intervenção. Tal fato dificultou o desenvolvimento do trabalho realizado por Elisa, pois sozinha não tinha como oferecer a Tadeu os auxílios necessários.

Em uma conversa da pesquisadora com Vânia, sobre os seus atrasos e faltas, após a direção e a professora Elisa já terem chamado a sua atenção, a estagiária-mediadora tentou justificá-los: “Eu moro muito longe e não posso chegar cedo. Quando você (pesquisadora) está na escola eu aproveito para faltar e resolver assuntos pessoais.” Tal postura denotava a falta de disponibilidade para ser orientada e de entendimento do que era necessário para favorecer a inclusão, a comunicação e a aprendizagem do aluno.

Elisa também relatou que quando Tadeu se levantava e apresentava comportamentos desafiador-provocativos (andar pela sala, subir nas carteiras e andar sobre elas etc.), Vânia, sem se levantar do local onde estava, falava para ele: “Tadeu, a tia veio aqui para ensinar e não para correr atrás de você.”

Em reunião com a estagiária-mediadora, a professora e a pesquisadora, discutindo sobre a necessidade de intervir com o aluno e ofertar recursos para favorecer o entendimento de Tadeu de que era necessário manter o seu autocontrole, Vânia se justificou, dizendo: “A minha orientadora da faculdade diz que ele em determinada hora irá entender e parar com esses comportamentos, e que eu não tenho que ir até ele, ele é que tem que vir ao meu encontro” (Vânia).

Vânia só participou de uma sessão da fase de Intervenção, faltando nas outras três sessões. Nas faltas da estagiária-mediadora a pesquisadora assumia a função de mediadora do aluno.

No final de novembro, Vânia desistiu da função de estagiária-mediadora de Tadeu. Após ligação telefônica da direção para ela, Vânia comunicou que não iria mais. Cabe ressaltar que a estagiária-mediadora não encerrou oficialmente suas atividades com a escola, com a professora ou com o aluno e, com isso, não efetuou o desligamento do seu vínculo com Tadeu. A postura de Vânia ilustra a falta de entendimento e de compromisso com a função a qual buscou exercer, bem como a não compreensão de seu papel junto ao aluno, que mantinha vínculo com ela.

Os cartões da CAA foram apresentados de forma gradativa para Tadeu. Inicialmente, foram introduzidos os cartões “sim” e “não”, depois, os cartões para informar as necessidades e interesses do aluno, e, também, os cartões para ofertar informações (recreio, almoço etc.) e para favorecer a instalação de limites (“*não pode bater, não pode beber água da torneira, não pode subir na mesa*” etc.). Com o uso dos cartões da CAA, Tadeu conseguiu: permanecer sentado durante um período maior de tempo, realizando as atividades propostas para a turma; deixar de fugir da sala de aula e passou a fechar a porta com o trinco, sempre que percebia que ela estava aberta, ou não totalmente fechada; parar de beber água da torneira do banheiro; e diminuir a prática de comportamentos disruptivos e de um dos comportamentos desafiador-provocativos — o de subir nas carteiras e andar sobre elas.

Verificou-se, porém, que o aluno prosseguiu com um dos comportamentos desafiador-provocativos: o de colocar objetos na boca para chamar a atenção. Tadeu colocava um objeto na boca (geralmente a borracha). Depois, olhava para o profissional que estava próximo a ele, abria a boca para que ele visualizasse o objeto, e esperava que o profissional brigasse com ele.

Tal comportamento prosseguiu, apesar da orientação dada pela pesquisadora, e seguida pelos profissionais, de ignorar a atitude do aluno.

Os problemas de comportamentos (o de comportamento disruptivo e desafiador-provocativo) mantidos com outros profissionais da escola sofreram significativa diminuição, ou mesmo foram extintos. A merendeira e a voluntária, que apresentavam dificuldades em lidar com Tadeu, foram orientadas pela pesquisadora. A partir de então, a merendeira deixou de fugir de Tadeu e passou a impor limites ao aluno, e a voluntária da secretaria parou de oferecer biscoitos para Tadeu, e passou a conversar com ele, conseguindo transformar o momento de confronto em um encontro com saudações amigáveis e troca de beijos. Cabe destacar o discurso da merendeira e da voluntária, após conseguirem modificar a relação que estabeleciam com o aluno:

Eu tinha medo dele. Não percebia como era ridícula a situação: Eu, uma mulher com mais de cinquenta anos, já avó, fugir de uma criança. Quando você (pesquisadora) falou comigo eu decidi que não ia mais fugir de Tadeu, resolvi que ia me impor a ele. O que eu fiz é o que todo mundo faz com uma criança quando ela está fazendo algo errado, falei para ele parar. Eu falei séria e depois, quando ele tentava se aproximar falava: Oi Tadeu, dá um beijo na tia, e ele passou a fazer isso sempre que a gente se encontra (MERENDEIRA).

Eu percebi depois que você (pesquisadora) conversou comigo, que não era com os biscoitos que eu iria mudar o comportamento do Tadeu comigo e nem o meu com ele. Na verdade eu não sabia o que fazer e ficava desesperada. Eu li os textos que você me deu (informativos sobre o autismo) e conversei com o meu terapeuta. Aí eu percebi que o que ele queria era a minha atenção, eu não falava com ele. Passei a cumprimentá-lo e sempre que o via dizia também: Cadê o beijo da tia? Agora ele me dá um beijo e nos falamos sem problema. (VOLUNTÁRIA DA SECRETARIA).

Quanto ao professor de Educação Física, não foi verificada qualquer mudança. O professor se mostrou refratário a qualquer orientação e, em uma reunião de professores, na metade do segundo semestre, após ter ocorrido mais um episódio no qual Tadeu saíra da sala e lhe dera um tapa, afirmou que “o aluno não deveria continuar na escola”. Este professor insuflou outros professores a fazerem queixa do aluno em órgão superior e afirmou que iria fazer o registro no Livro de Ocorrências da escola. A diretora, diante da postura do professor, se mostrou incisiva:

A escola é um espaço para todos os alunos. Caso você insista pode fazer a ocorrência e buscar um órgão superior. O aluno está recebendo os auxílios necessários e é preciso aguardar. Com o movimento de inclusão a escola receberá outros alunos como Tadeu. Se você se sente tão incomodado seria importante verificar o porquê e também rever se gostaria de prosseguir como professor da rede municipal, já que a rede está buscando realizar a inclusão desses alunos. (DIRETORA)

Mediante a postura enfática da diretora da escola, o professor de Educação Física solicitou a remoção de sua matrícula para outra unidade escolar da rede municipal. Cabe

ressaltar que o apoio da direção foi fundamental para garantir o direito de Tadeu frequentar a escola, bem como o desenvolvimento do estudo.

Com relação à comunicação, verificou-se que Tadeu também passou a verbalizar mais palavras/frases, e a utilizar frases curtas (exemplos: “Dá”, “Sai daqui”, “Tchau”, “Por favor!”) de forma contextualizada, porém sempre em situações nas quais recebia alguma intervenção proibitiva, ou seja, quando recebia *feedback* negativo ou quando era solicitado a realizar algo de forma correta (*feedback* corretivo).

Tadeu passou a copiar os trabalhos que Elisa escrevia no quadro de giz, aceitando o limite de entrelinhas duplo, estratégia orientada pela pesquisadora, tendo em vista o tamanho de sua letra e a dificuldade em utilizar o caderno pautado convencional. Tadeu utilizava a letra bastão, com a qual a professora escrevia no quadro.

No final dessa fase foi observado que o aluno conseguiu reduzir o tamanho de sua letra de forma significativa, já iniciando o uso do caderno convencional, sem a necessidade de entrelinhas maiores e respeitando os espaços delimitados nas folhas do caderno.

Algumas vezes, em conversa informal, na sala de professores, no refeitório ou no pátio, professoras, elementos da equipe administrativa e de apoio traziam relatos, para a pesquisadora, dos ganhos observados: “Tadeu está mais calmo”, “Tadeu foi até a minha sala e quando perguntei se ele queria alguma coisa, me deu um beijo”, “Tadeu não entra mais na sala dos professores para pegar biscoito. Outro dia ficou parado na porta e estendeu a mão para mim, pedindo biscoito. Aí eu dei”.

Importante ressaltar que a partir do momento que os profissionais procuraram se comunicar, interagir com Tadeu, foi possível desconstruir a forma inadequada de comunicação que era utilizada.

Também foram observadas iniciativas de alguns colegas da turma buscando interagir com Tadeu. Por vezes, algum colega, de forma espontânea, se dirigia a ele, principalmente na presença de comportamentos disruptivos ou de comportamentos desafiador-provocativos, para mostrar o cartão “*Não pode bater*” ou o cartão “*Não pode subir nas mesas*”, bem como para tentar conversar com Tadeu, utilizando os cartões da CAA (sim e não). Verificou-se que nesses momentos Tadeu aceitava as intervenções e tentativas de aproximação, embora muitas vezes não respondesse a elas de forma convencional. No entanto, olhava atento para o seu interlocutor e, muitas vezes, repetia o que era dito ou sorria.

Com relação à participação de Clara, professora da Sala de Recursos de Tadeu, é importante acrescentar que ela só conseguiu participar de um encontro, e que a sua presença ocorreu fora do seu horário habitual de trabalho, devido ao seu interesse em participar do

estudo e de obter orientações e sugestões para favorecer a comunicação e a aprendizagem de Tadeu. A professora não conseguiu a autorização para transferir o seu horário com Tadeu (na Sala de Recursos) para atendê-lo na sala de aula.

A seguir, a Figura 20 ilustra a participação de Clara (professora da Sala de Recursos) com Tadeu, na sala de aula, quando foi observar as intervenções da pesquisadora e solicitar orientações e sugestões de estratégias e recursos da CAA para utilizar com o aluno:



Figura 20 - A professora Clara (Sala de Recursos) em visita a Tadeu, e utilizando cartões da CAA com o aluno.

c) Fase de Avaliação

Durante a avaliação, já com a ausência da estagiária, a professora Elisa demonstrou muita dificuldade para prosseguir com o uso frequente e diário dos cartões da CAA com Tadeu.

Cabe também destacar que dois alunos da turma, diagnosticados com problemas de comportamento, no meado do segundo semestre do ano letivo, passaram a exigir mais atenção e a intervenção direta de Elisa, pois apresentavam comportamentos disruptivos e desafiador-provocativos com muita frequência.

Observou-se que Tadeu voltou a apresentar comportamentos inadequados (desafiador-provocativos e disruptivos) e que Elisa não conseguiu manter as interações com Tadeu, as quais, quando ocorriam, eram de cunho proibitivo (*feedback* negativo), para intervir em ocasiões em que ele apresentava comportamentos disruptivos direcionados aos colegas e a ela, e comportamentos desafiador-provocativos como subir nas mesas, gritar, dentre outros.

Foi observado, também, que o aluno parou de buscar os cartões de CAA, que já vinha utilizando, para expressar o que desejava e responder às perguntas fechadas e, em diversos

momentos, chorou durante intervenções proibitivas (*feedback* negativo), depois de apresentar comportamentos disruptivos.

Cabe ressaltar que, com o retorno dos comportamentos inadequados, Tadeu manifestava desagrado e/ou protestava por não ter mais uma atenção individualizada, o que favorecia a sua autorregulação e o auxiliava a participar das atividades da turma – gritava, levantava-se com frequência e se recusava a realizar as atividades. Ele demonstrava, embora de forma não aceita convencionalmente, sentir a ausência de um profissional ao seu lado, já que nos demais dias da semana, quando a pesquisadora não ia, ficava praticamente isolado com os seus objetos (brinquedos que pegava na sala ou trazia de casa, sua toalha e/ou brinquedos que pegava dos colegas), sem realizar muitas das atividades propostas para todos.

Durante a avaliação do estudo I, Elisa, a professora de Tadeu, expôs a sua frustração ao perceber que não conseguiu atingir os objetivos aos quais se propunha — “Eu sinto que estou fazendo muito pouco por esse aluno” —, embora compreendesse que muitas das dificuldades se davam pela ausência de uma estagiária-mediadora; por não ter outro profissional da escola disponível para atuar com ela e auxiliar o aluno; e por não conseguir uma parceria efetiva com a responsável por Tadeu.

Elisa destacou o quanto foi importante o auxílio, a orientação e a parceria da pesquisadora: “Foi a única orientação e apoio que recebi. Você estava o tempo todo comigo na sala e me ajudou muito. Você via o que acontecia, dava sugestões e me orientou em muita coisa que eu não sabia como fazer.”

A professora apontou os motivos que a levaram a decidir não prosseguir com a turma no ano seguinte: o desgaste, por não ter alguém efetivamente trabalhando com ela, e as dificuldades enfrentadas com os responsáveis por outros alunos, com problemas de comportamento, que não a apoiavam e não aceitavam as orientações. Enfatizou:

Não é pelo Tadeu, mas pelos outros dois alunos, que, juntos com Tadeu, fica muito difícil dar conta de tudo sem alguém para me ajudar no dia a dia. Há brigas constantes. Eu estou cansada. Também não consigo a colaboração e nem a participação efetiva dos pais, quando chamo para conversar, para orientar, não comparecem e logo fazem alguma queixa. Outro dia, a mãe de um desses alunos com problemas de comportamento, quando enviei um bilhete para ela vir conversar comigo, enviou outro reclamando que eu havia dado falta no aluno, no boletim, e que ele não havia faltado naquele mês, só que ela esqueceu que tinha anotado, na agenda do seu filho, que ele não viria aquele dia e ele faltou. Isso é só um exemplo do meu desgaste. (PROFESSORA ELISA)

Em conversa informal, a diretora da escola, com o objetivo de avaliar o estudo, afirmou que: “Gostaria que a pesquisa prosseguisse. Você não vai nos abandonar no ano que vem!”. Também enfatizou: “Foi o único apoio realmente efetivo que recebemos para orientar

e auxiliar a inclusão do aluno. Ele está participando e realizando as atividades. Você foi a minha parceira e, juntas, conseguimos a permanência de Tadeu” (diretora da unidade escolar).

Importante destacar que durante a entrevista videogravada com a pesquisadora, a responsável por Tadeu fez questão de destacar os ganhos observados quanto à comunicação do filho e também de seu comportamento social:

Quando Tadeu chegou à escola eu achava que ele não falava, depois vi que ele falava algumas coisas e eu não percebia. Agora ele está falando mais coisas. Ele gosta de vir para a escola, quando chega sai correndo para a sala dele, sinal que se sente bem. Também vejo que ele passou a aceitar alimentos que antes não comia. Acho que como Tadeu vê os colegas comendo ele está aceitando comer feijão, verduras e legumes. Cheguei até a pedir a tia da cozinha para me ensinar a fazer o feijão que ela faz. (RESPONSÁVEL POR TADEU)

A pesquisadora ofereceu orientações e materiais (cartões com pictogramas) para que a responsável utilizasse com o filho durante as férias, tendo em vista o fato de ela ter expressado suas dificuldades em se comunicar com Tadeu e impor limites a ele. No fechamento da entrevista, a responsável fez questão de destacar: “Pela primeira vez estou recebendo apoio e orientação de como lidar com meu filho com autismo, pena que isso só foi acontecer agora. Ele já aprendeu muitas coisas.”

No discurso da responsável pelo aluno cabe destacar alguns aspectos essenciais: a necessidade de acolhimento desses responsáveis, compreendendo as suas dificuldades muitas vezes demonstradas por condutas defensivas; a necessidade de valorizar a sua participação e a importância de orientar o responsável pelo aluno incluído, a partir de suas solicitações. Convém, no entanto, ressaltar que, possivelmente, a orientação dada pela pesquisadora à responsável por Tadeu não deve ter sido a primeira, já que o aluno anteriormente frequentou duas escolas, uma fonoaudióloga, e era assistido por um médico (psiquiatra). O discurso da responsável por Tadeu deve ser interpretado como uma maneira de ela demonstrar o quanto valoriza a atenção, o cuidado com a acolhida e a forma com que são oferecidas as informações.

Estudo II

Objetivos

Os objetivos gerais consistiram em: a) planejar e avaliar os feitos de um programa de formação continuada para profissionais (professora e estagiária-mediadora) de turma regular, do Ensino Fundamental, com um aluno com autismo incluído; b) verificar a eficácia dos

fundamentos do ensino/consultoria colaborativa para a formação dos profissionais envolvidos nas atividades de planejar, implementar e avaliar atividades e materiais didáticos adaptados para atender a um aluno com autismo, que não utilizava a linguagem de forma funcional; c) averiguar se os fundamentos da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), utilizada para a construção dos materiais e atividades pedagógicas adaptadas, favoreceram a comunicação e a aprendizagem do aluno.

Os objetivos específicos, do programa de formação continuada, consistiram em: a) orientar e instrumentalizar os profissionais para o uso de recursos da CAA; b) ofertar estratégias para favorecer a comunicação, o acesso às informações, a aprendizagem e a autorregulação do aluno, contribuindo para a sua inclusão escolar.

1. Método

Participantes

Tadeu⁸ (aluno incluído), com 12 anos, com autismo, que não faz uso funcional da linguagem, Cecília⁹ (professora regular), Gracy¹⁰ (estagiária-mediadora), Clara¹¹ (professora especialista), Denise¹² (assistente de pesquisa) e Marcia (pesquisadora).

a) Tadeu

O presente estudo foi realizado com Tadeu, uma criança com autismo, do sexo masculino, com 12 anos de idade. Tadeu participou como sujeito do estudo I realizado em 2010. O aluno prosseguiu incluído na mesma turma no ano de 2011, após reunião da pesquisadora com a professora do aluno no ano anterior — Elisa, a coordenadora pedagógica e professora especialista — Clara e a gestora da escola, objetivando favorecer a sua adaptação. Também foi acordado que a turma continuaria na mesma sala de aula, uma vez que Tadeu reconhecia a sala anterior como a sua sala de aula, garantindo a previsibilidade do ambiente, e que Elisa não daria continuidade ao trabalho, e outra professora assumiria a regência da turma.

⁸ Nome fictício.

⁹ Nome fictício.

¹⁰ Nome fictício.

¹¹ Nome fictício.

¹² Nome fictício.

Tadeu terminou o ano letivo de 2010 apresentando algumas modificações em seus comportamentos: permanecia em sala de aula; não mais buscava os professores e funcionários da escola para bater (dar tapas e fugir em seguida – comportamentos desafiador-provocativos); copiava as atividades do quadro de giz, embora por vezes apresentando dificuldades quanto à adequação do tamanho da letra no caderno pautado; iniciava a utilização de palavras-frases e frases curtas, quando contrariado, para expressar o seu protesto; aceitava melhor os comandos, embora ainda tivesse dificuldade para atender alguns; imitava, por vezes, o seu interlocutor; prosseguia almoçando na escola e comendo alimentos que antes recusava; iniciava interação, principalmente com o adulto, por meio de solicitação de comportamentos afetuosos (pedido de ação); e começava a responder, de modo sistemático, à interação de alguns colegas da turma.

Ele ainda demonstrava dificuldade de interação e de comunicação diante dos *feedbacks* negativos e dos comandos que não desejava realizar, e geralmente batia no interlocutor (apresentava comportamentos disruptivos) ou procurava interromper a ação ou emitia palavras-frases, e/ou vocalizava como forma de protestar e/ou expressar protesto; apresentava comportamentos desafiador-provocativos e de exibição (forma inadequada de buscar interação); procurava adiar o tempo oferecido para o seu reabastecimento emocional (utilizar bonecos e carrinhos que ficava explorando) e reiniciar as atividades propostas; levantava-se sem comunicar o que desejava fazer — ir ao banheiro, dentro da sala de aula, ou sair para beber água; não conseguia comunicar por que estava chorando (por vezes chegava chorando à escola ou chorava durante a aula, sem motivo aparente).

b) Cecília

Cecília era professora da escola do aluno incluído, Tadeu, mas estava licenciada e residia em outra cidade. No final de 2010, ela procurou a gestão da escola e demonstrou vontade de retornar. A gestora conversou com Cecília sobre a possibilidade de ela assumir a regência da turma de Tadeu, uma vez que os outros professores recusaram-se. Cecília havia sido professora do irmão de Tadeu na Educação Infantil, e já conhecia a responsável pelo aluno, com a qual mantinha boa relação. Ela aceitou a proposta da gestão e assumiu a regência da turma de Tadeu em fevereiro de 2011.

Cecília não tinha formação superior — apenas formação técnica de professora (Curso Normal) — nem experiência com aluno com autismo ou de qualquer outra deficiência. Ela já

havia lecionado na Educação Infantil e no primeiro e segundo anos do 1º ciclo do Ensino Fundamental.

c) Gracy

Gracy era estudante de Pedagogia de uma faculdade da rede privada do município do Rio de Janeiro. Em março de 2011, assumiu a função de estagiária-mediadora de Tadeu, após encaminhamento da SME – Secretaria Municipal de Educação.

No ano anterior, exercera a função de estagiária-mediadora de uma aluna incluída, com deficiência intelectual, em outra escola. Gracy não tinha experiência com aluno com autismo.

d) Clara

Clara era a professora especialista da Sala de Recursos, e no ano de 2010 atendeu Tadeu no contraturno, duas vezes por semana. Ela foi designada para acompanhá-lo também em 2011.

Cabe destacar que, durante o ano de 2011, Clara persistiu na busca de autorização da escola na qual estava lotada e dos órgãos competentes para realizar o atendimento de Tadeu, tendo em vista que em 2010 a responsável pelo aluno o levou poucas vezes à Sala de Recursos, e, por fim, abandonou o atendimento.

No segundo semestre de 2011, a professora especialista, após muita insistência junto aos órgãos superiores, conseguiu a autorização para atender a Tadeu uma vez por semana, como professora itinerante, na sala de aula do aluno. Importante ressaltar que esse atendimento não ocorreu com frequência, em razão do número de alunos sob os cuidados da professora (cerca de dez crianças). Clara necessitava fazer visitas às escolas de origem dos alunos pelo menos uma vez por mês, e muitos deles não estavam matriculados na mesma escola.

e) Marcia

Professora especialista em TGD, psicóloga e psicopedagoga, com 24 anos de experiência profissional com crianças, adolescentes e adultos com TGD.

Local

O presente estudo ocorreu na mesma escola regular da rede municipal do Rio de Janeiro onde foi realizado o estudo I, em 2010, na sala de aula de uma turma regular, do turno da manhã, do segundo ano do 1^o ciclo do Ensino Fundamental, composta de vinte alunos, incluindo Tadeu, o aluno com autismo.

Materiais

Os materiais utilizados foram: filmadora Sony; câmera fotográfica digital Kodak; *notebook*; impressora; plastificadora; os *softwares Boardmaker*¹³ e *Comunique*¹⁴; materiais construídos (painéis e cartões com pictogramas); e atividades adaptadas, com recursos da CAA.

Instrumentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos: roteiro de entrevista semiestruturada para a gestão da instituição; questionários semiabertos para os profissionais e para a responsável pelo aluno inserido; protocolos de observação participante (ativa); registro dos aspectos subjetivos do observador em anotações de campo; filmagens realizadas na sala de aula, durante a realização das atividades; registros, em anotações de campo, das orientações, instruções e recursos ofertados para os profissionais e para a responsável, nas supervisões e reuniões, respectivamente. (Vide Apêndice A e B – Volume II)

Delineamento experimental

Um delineamento quase experimental intrasujeito do tipo A-B-C (Linha de base, intervenção e follow-up) foi empregado (Kazdin, 1982). Trata-se de uma metodologia de pesquisa em que os efeitos de uma série de variáveis são examinados em um único sujeito ou em um grupo de sujeitos (a análise das medidas das variáveis é também individual). Este tipo de investigação científica apresenta as seguintes características:

¹³ O *Boardmaker* é um programa de computador que contém um banco de dados gráfico, com mais de 4.500 *Símbolos de Comunicação Pictórica – PCS*, em português do Brasil. (Fonte: http://www.clik.com.br/mj_01.html#boardmaker. Acesso em: 11/10/2010, às 13h42min.).

¹⁴ O *software Comunique* foi desenvolvido pela Professora Doutora Miryam Pelosi, terapeuta ocupacional, com o objetivo de trabalhar a Comunicação Alternativa e Ampliada de pessoas portadoras de dificuldades motoras graves.

- d) as medidas relativas aos efeitos da intervenção são verificadas de forma intensiva e repetidas, antes, durante e após a intervenção ou tratamento;
- e) ao invés de se avaliar o desempenho dos participantes, em uma só vez, procedem-se várias avaliações ao longo do período do estudo;
- f) o nível de desempenho do participante é comparado com ele mesmo em condições experimentais diversificadas.

Procedimentos Gerais

A proposta desta pesquisa já havia sido encaminhada e aprovada em 7/6/2010, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ - Coep sob o protocolo de pesquisa nº 024.3.2010. Foi igualmente submetida à direção do Instituto Helena Antipoff, órgão da Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ) responsável pela Educação Especial, e à direção da unidade escolar participante. A proposta também foi apresentada à nova professora de turma, à professora especialista (Sala de Recursos) e à nova estagiária-mediadora, e recebeu o aceite de participação de todos os envolvidos por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. (Vide Anexos I e II, Volume II)

Procedimentos Específicos

O presente estudo ocorreu no período de fevereiro de 2011 a abril de 2012. Durante o estudo, foram realizados os seguintes procedimentos específicos: três observações *in loco*, com anotações de campo, em sala de aula; reuniões e contatos informais com a professora do aluno com autismo incluído; três sessões de filmagem para a construção da Linha de Base; 13 filmagens durante a fase de Intervenção. Na fase de *Follow-up* foram feitas três filmagens e uma reunião para avaliação do estudo com os profissionais envolvidos e a gestão da escola.

Na fase de Intervenção também ocorreram os seguintes procedimentos: observação e intervenção, junto aos profissionais (professora e estagiária-mediadora), durante o atendimento do aluno; sugestões e oferta de materiais adaptados e estratégias; observação e registro do desempenho do aluno e dos profissionais ao vivo e através de filmagens; reuniões com os profissionais para análise e reflexão das práticas educacionais realizadas, oferta de subsídios teóricos, elaboração do planejamento de atividades e das adaptações necessárias, construção de novas estratégias e orientações para a utilização dos recursos da CAA; observações e filmagens das reuniões com os profissionais.

Cabe destacar que a fase de *Follow-up* estava programada para o final do mês de novembro/início de dezembro de 2011, porém não pôde ser realizada em razão do afastamento de Tadeu da escola. O aluno apresentou muitas faltas em decorrência do adoecimento de sua responsável, desde o meado do mês de outubro. Dessa forma, foi definido que o *Follow-up* seria realizado no início do ano letivo de 2012.

Os procedimentos metodológicos do estudo foram organizados em quatro fases: Inicial ou de Aproximação, Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*.

Coleta de dados

A coleta de dados foi feita por meio de entrevista semiestruturada com a gestão da instituição; questionário semiaberto para os profissionais e a responsável pelo aluno incluído; filmagens na sala de aula, durante a realização de atividades programadas pela professora de turma; registro dos aspectos subjetivos do observador em anotações de campo; registros das orientações, instruções e recursos ofertados para os profissionais, nas supervisões, e protocolos de observação participante (ativa).

A entrevista semiestruturada, realizada com a gestora, consistiu de perguntas abertas, embora houvesse alguns dados pontuais. A pesquisadora, ainda que seguisse um roteiro norteador, formulou as perguntas de forma aberta para permitir que a gestora falasse livremente. Quando a gestora encerrava a resposta, outra pergunta era formulada, mesmo que o tema já tivesse sido abordado de maneira espontânea, com o intuito de aprofundá-lo e esclarecê-lo. A entrevistadora teve o cuidado de não interromper a entrevistada, respeitar os momentos de silêncio, hesitação e repetição de informação, observando a forma de comunicação e o ritmo verbal e não verbal. Ao final da entrevista foram registradas as impressões e as observações da entrevistadora.

O questionário semiaberto consistiu de perguntas abertas, abordando as necessidades dos profissionais (professora e estagiária-mediadora) para favorecer a inclusão, a comunicação e a aprendizagem do aluno com autismo.

As filmagens ocorreram em sala de aula, durante a realização de atividades propostas pela professora e mediadas pela estagiária-mediadora com o aluno incluído. A pesquisadora, no decorrer das filmagens efetuadas pela assistente de pesquisa, procurou manter-se neutra no período da fase de Linha de Base, tentando não interferir no conteúdo das sessões, para que fossem registradas as interações da forma mais natural possível. Na fase de Intervenção, a pesquisadora interagiu com os profissionais e o aluno incluído, e a assistente de pesquisa

filmou as sessões. Já na fase de *Follow-up*, a pesquisadora fez as filmagens buscando não interferir no conteúdo das sessões.

Fases do Estudo

Cabe destacar que o presente estudo ocorreu na unidade escolar a partir da solicitação da gestora, após o estudo I, efetuado em 2010. A gestora ressaltou a importância do estudo para ofertar subsídios teórico-práticos aos profissionais envolvidos com o aluno com autismo incluído.

Outro ponto importante a ressaltar se refere à mudança da gestão da referida escola. Em 2010 houve eleição para gestão, e a diretora-adjunta assumiu a função de diretora e a diretora passou a exercer a função de diretora-adjunta.

Importante salientar que, apesar da mudança na gestão, a disponibilidade para favorecer a inclusão de Tadeu e apoiar o estudo foi mantida.

a) Fase Inicial ou de Aproximação

A fase Inicial ou de Aproximação ocorreu durante o mês de fevereiro de 2011. Foram realizadas três observações *in loco*, mantidos contatos informais e formais com a gestão, a coordenação e a nova professora da turma de Tadeu, Cecília, e feitas anotações de campo. Os contatos com Cecília tiveram como objetivo conhecê-la e relatar a ela o que fora desenvolvido no estudo I: os materiais construídos, as estratégias utilizadas com Tadeu e os momentos de troca de informações, análises, discussões e planejamento de novas estratégias, recursos e atividades adaptadas.

Ao final dessa etapa, foi apresentada a proposta do estudo à gestão, aos profissionais envolvidos e à responsável por Tadeu, e todos concordaram em participar e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Com a estagiária-mediadora do aluno incluído, esse processo ocorreu no início de março, uma vez que ela ingressou na escola no primeiro dia desse mês.

b) Fase de Linha de Base

A coleta de dados, para a construção da Linha de Base, foi realizada no início de março de 2011. Constituiu-se de três observações *in loco*, com anotações de campo e filmagens de atividades desenvolvidas na sala de aula. Também foi aplicado um questionário semiaberto aos profissionais envolvidos, objetivando verificar suas principais necessidades e dificuldades para o atendimento e ensino do aluno com autismo.

Cabe apontar que embora estivesse interessada em participar do estudo, Clara, a professora da Sala de Recursos de Tadeu, não conseguiu conciliar o horário de trabalho com o que foi estipulado para o estudo. Apesar de ter tentado negociar a liberação com a gestão da escola onde estava lotada e os órgãos superiores, seu pedido não foi atendido. Segundo Clara, a sua não liberação se deu em decorrência do número de alunos que ela atendia e pela impossibilidade deste contingente ser reduzido ou de ser feito um remanejamento de alguns alunos para outra Sala de Recursos, mais próxima à residência deles.

c) Fase de Intervenção

A fase de Intervenção ocorreu entre o final de março e setembro de 2011. Foram realizadas 13 observações *in loco* e filmagens das atividades em sala de aula, além de reuniões com os profissionais (professora e estagiária-mediadora), no intervalo de recreio dos alunos.

Quanto aos procedimentos durante a fase de Intervenção, destacam-se:

1. Instruções, para os profissionais, com o objetivo de realizar a observação dos comportamentos de Tadeu, avaliando os seus interesses e as suas necessidades e, também, o que poderia desencadear os comportamentos disruptivos e desafiador-provocativos (em qual atividade ou com qual objeto o aluno demonstrava mais atenção e o que ocorria antes de apresentar comportamento disruptivo ou desafiador-provocativo). A pesquisadora forneceu subsídios teórico-práticos (durante as sessões) para que os profissionais detectassem os aspectos mais relevantes a serem observados. Tais procedimentos tiveram como objetivo posterior definir e construir estratégias e recursos para favorecer a autorregulação, a comunicação, o envolvimento e a participação efetiva de Tadeu nas atividades propostas.

A seguir, as figuras 21, 22 e 23 mostram alguns materiais construídos pela pesquisadora, com recursos da CAA, para favorecer a comunicação e o atendimento aos

interesses e às necessidades do aluno, bem como para facilitar a expressão de sentimentos e/ou emoções que possivelmente desencadeavam comportamentos disruptivos e/ou desafiador-provocativos.



Figura 21 - Cartões da CAA, construídos pela pesquisadora, para o aluno comunicar o seu desejo e/ou sua necessidade, e também para realizar escolhas de objetos ou atividades.



Figura 22 - Prancha confeccionada, pela pesquisadora, para favorecer a comunicação do aluno sobre como ele estava se sentindo diariamente (sentimentos e/ou emoções).

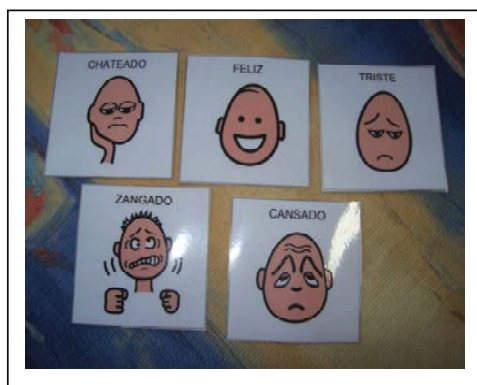


Figura 23 - Cartões da CAA, confeccionados pela pesquisadora, para favorecer a comunicação do aluno sobre os seus sentimentos e/ou emoções.

2. Instruções para os profissionais de como favorecer a comunicação e a interação de Tadeu: fazer solicitações e/ou perguntas (pedidos de ação — comandos, perguntas fechadas e/ou abertas); aguardar a resposta do aluno; incentivar a emissão de mensagens; ofertar *feedbacks* (positivo, corretivo ou negativo); criar estratégias (por exemplo, atividade em duplas e/ou grupo) para facilitar a interação entre Tadeu e os colegas.

A seguir, as figuras 24 e 25 mostram Tadeu trabalhando em dupla, com um colega de turma, com o qual mantinha boa relação, e em grupo, com a mediação da estagiária.

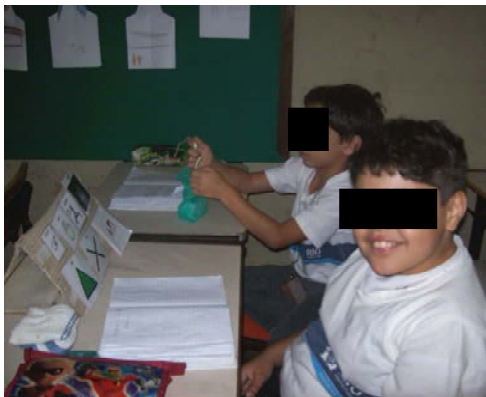


Figura 24. Tadeu trabalhando em dupla, com um colega de turma, com o qual mantém boa interação (Tadeu buscava o colega, no recreio, para segui-lo e imitá-lo).



Figura 25. Tadeu trabalhando em grupo. Realização de atividade adaptada, proposta pela pesquisadora, com a mediação da estagiária.

3. Análise da rotina da sala de aula (atividades desenvolvidas diariamente) com a nova professora, objetivando o levantamento do vocabulário, a construção e a oferta de outros recursos da CAA (cartões com pictogramas e/ou fotografias), para favorecer o acesso de Tadeu às informações e contribuir para o seu entendimento sobre o que aconteceria no dia e a sequência das atividades a serem realizadas, possibilitando a autorregulação do aluno.
4. Demonstrações de estratégias a serem utilizadas, através de intervenção direta com o aluno na sala de aula, durante a presença de comportamentos disruptivos e/ou desafiador-provocativos ou durante as crises *de birra* que ainda ocorriam, embora com menos frequência, diante de algum limite dado pelos profissionais ou quando era feita alguma solicitação de participação mais efetiva ao aluno.
5. Instruções para a utilização dos recursos da CAA (cartões com pictogramas e/ou fotografias, referentes às atividades realizadas em cada dia de aula; painel *Rotina do Dia* e *Rotina do Dia Individual*).
6. Oferta de cartões da CAA, para Tadeu, possibilitando escolhas de objetos e/ou de atividades, nos intervalos das atividades realizadas pela turma, e a manutenção da autorregulação do aluno. (Vide Figura 1)
7. Verificação e implantação de novos recursos da CAA (cartões com pictogramas) para auxiliar o entendimento do aluno sobre qual comportamento apresentar, mediante *feedback* corretivo e/ou negativo e a implantação de limites.

Abaixo, a figura 26 mostra os cartões da CAA oferecidos para Tadeu com o objetivo de facilitar o entendimento do aluno sobre a necessidade de aguardar/esperar e de utilizar formas sociais: se desculpar e agradecer.



Figura 26 - Cartões com pictogramas (CAA) para facilitar o entendimento de Tadeu sobre a necessidade de aguardar/esperar e de utilizar formas sociais: se desculpar e agradecer.

8. Oferta de atividades pedagógicas adaptadas, construídas com recursos da CAA, de acordo com o conteúdo solicitado pela professora Cecília, para serem desenvolvidas com a turma. A oferta das atividades adaptadas teve como objetivo propiciar que os profissionais experimentassem e verificassem, com todos os alunos, as contribuições dos recursos da CAA para a compreensão das propostas e o desempenho de todos os alunos.

As figuras 27, 28 e 29, abaixo, mostram a turma de Tadeu desempenhando atividade adaptada; Tadeu realizando atividade adaptada; e alguns exemplos de atividades adaptadas, construídas pela pesquisadora, com o conteúdo solicitado pela professora Cecília, para serem desenvolvidas pela turma de Tadeu.



Figura 27 - A turma de Tadeu desenvolvendo atividade adaptada, oferecida pela pesquisadora, com o conteúdo solicitado pela professora.



Figura 28 - Tadeu desempenhando atividade adaptada (a mesma ofertada para a turma), oferecida pela pesquisadora, com o conteúdo solicitado pela professora.



Figura 29 - Exemplos de atividades adaptadas, construídas pela pesquisadora, com o conteúdo solicitado pela professora, oferecidas para Tadeu e a sua turma.

9. Oferta e discussão de textos informativos sobre os TGDs, mais especificamente sobre o autismo, o ensino/consultoria colaborativa e a CAA.
10. Conversa informal e oferta de atividade para a turma, utilizando os cartões da CAA, para demonstrar e instruir os alunos como conversar com Tadeu.

A figura 30 apresenta o catálogo contendo cartões da CAA, confeccionado pela pesquisadora, para favorecer a comunicação dos colegas com Tadeu e de Tadeu com os colegas.



Figura 30 - Catálogo contendo cartões da CAA, confeccionado pela pesquisadora, para favorecer a comunicação (diálogo) dos colegas com Tadeu, bem como de Tadeu com os colegas. Um catálogo foi oferecido para Tadeu e o outro disponibilizado para os colegas e profissionais.

11. Experiências de bidocência, em sala de aula, com a pesquisadora assumindo a regência da turma, possibilitando maior aproximação da professora Cecília com Tadeu. Essa estratégia permitiu que a professora conhecesse as dificuldades e potencialidades do aluno, por meio de um ensino mais direto, e verificasse outras formas de atuação da estagiária-mediadora Gracy, que apenas mediava a realização das atividades com Tadeu.

12. Encontros semanais, da pesquisadora com Cecília e Gracy, nos intervalos de recreio da turma. Tais encontros tiveram como objetivo: discutir, analisar e refletir sobre o comportamento e o desempenho de Tadeu; analisar o desempenho dos profissionais, através de relatos do que foi observado pela pesquisadora, e pelos próprios profissionais; discutir sobre a utilização e a adequação das atividades, recursos e estratégias utilizados; construção de atividades e materiais adaptados; e como favorecer a comunicação e a participação de Tadeu nas atividades propostas. Esses encontros propiciaram a troca de informações e a possível construção de parcerias, através de um vínculo de confiança, permitindo que Cecília e Gracy expressassem as suas dificuldades e necessidades e também compartilhassem as frustrações, os avanços e as conquistas observadas com o aluno. Importante destacar que dos 13 encontros previstos apenas cinco foram realizados com a professora, cinco com a estagiária-mediadora, que a partir da sessão 11 desistiu da função, e um com a nova estagiária, no final de setembro de 2011.

Quanto à participação de Clara, a professora da Sala de Recursos, cabe apontar que ela participou apenas de quatro sessões, sendo uma em horário extra, ou seja, além de seu horário de trabalho. Clara conseguiu, posteriormente, a liberação para atender Tadeu em sala de aula, como professora itinerante, uma vez por semana, tendo em vista que o aluno não era levado para o atendimento na Sala de Recursos pela responsável.

Um aspecto a salientar é o fato de que durante a fase de Intervenção, embora não pudesse estar presente de forma sistemática, Clara manteve contato telefônico e via *e-mail* com a pesquisadora, para acompanhar o desenvolvimento do estudo, do desempenho de Tadeu e dos profissionais, e também para solicitar subsídios teórico-práticos.

Em julho de 2011, Clara solicitou o auxílio da pesquisadora para adaptar a avaliação da Secretaria Municipal de Educação a Tadeu. A professora realizou a adaptação da avaliação com sucesso, e informou à pesquisadora que estava utilizando os recursos da CAA com outros alunos da Sala de Recursos.

A partir de junho de 2011, Gracy, a estagiária-mediadora de Tadeu, começou a faltar com frequência, culminando com a sua desistência em agosto de 2011, por problemas pessoais. Tal fato repercutiu de forma negativa no desenvolvimento do trabalho da professora Cecília e no comportamento e desempenho de Tadeu: o aluno voltou a apresentar alguns comportamentos inadequados, e a professora não conseguiu dar continuidade à oferta dos cartões da CAA nem mediar o desenvolvimento da atividade com o aluno. Importante destacar que, apesar do envolvimento de Gracy com a função, não houve um comunicado formal por parte dela à gestão, à professora ou a Tadeu. A desistência de Gracy foi

comunicada em um telefonema dado pela gestão, com o intuito para saber sobre sua posição. Portanto, não houve contato da estagiária com Tadeu para avisá-lo a respeito de seu desligamento.

d) *Follow-up*

No final de novembro de 2011, a pesquisadora retornou à escola para a efetuar o *Follow-up*. Foi informada que desde o final do mês de outubro, o aluno não estava frequentando as aulas porque a responsável estava doente e precisava de cuidados especiais, não podendo levá-lo à escola. A pesquisadora acordou com a gestora que a fase de *Follow-up* seria realizada, então, em 2012, após o início da nova professora e estagiária-mediadora de Tadeu.

A partir dos dados coletados foram revisadas as categorias comportamentais criadas e utilizadas no estudo I, tendo como base os estudos de Miilher; Fernandes, 2006, e de Nunes et al., 2008, contidas no protocolo de observação dos profissionais e do aluno, e agrupadas da seguinte forma: Comportamentos do Profissional com a Criança; Estratégias do Profissional com a Criança, Comportamentos da criança com o Profissional e Função Comunicativa da criança com o Profissional.

Foi definido que na etapa de *Follow-up* seria verificada a capacidade do aluno para realizar a generalização da utilização dos cartões da Comunicação Alternativa e Ampliada com outros profissionais e em outros ambientes. Dessa forma, foram criadas novas categorias comportamentais agrupadas como Generalização do Aluno com os Profissionais.

Com o objetivo de favorecer a análise dos dados dos comportamentos dos profissionais e do aluno, foram utilizadas subcategorias em que as variáveis foram agrupadas e denominadas de acordo com o objetivo e/ou conteúdo dos comportamentos observados.

Variáveis

5. Interação profissional-aluno

Os comportamentos do profissional, quando em interação com o aluno, foram categorizados em *Interacional* (comportamentos que têm como objetivo facilitar a interação do aluno com os colegas e a comunicação do profissional com o aluno): incentiva a comunicação do aluno; responde perguntas/solicitações do aluno; possibilita a comunicação

entre os alunos; *Instrumental* (comportamentos objetivando ofertar ao aluno a possibilidade de se comunicar e executar as atividades sem apoio/auxílio constante): aguarda resposta do aluno; incentiva a autonomia do aluno; *Regulatória* (comportamentos com o objetivo de: favorecer a organização/regulação dos comportamentos dos alunos na sala de aula; sinalizar as respostas corretas, incorretas e inadequadas; e utilizar a demonstração de afeto para expressar agrado/satisfação com o que foi apresentado ou ofertar apoio): realiza o manejo de turma; oferece *feedback* (positivo, corretivo, negativo); demonstra comportamentos afetuosos.

6. Estratégias do profissional

As estratégias foram igualmente categorizadas como *Interacional* (comportamentos utilizados para propiciar mais interação do profissional com o aluno; demonstrar para o aluno o entendimento, pelo profissional, do que ele expressou; e auxiliar o aluno a se expressar): comenta as respostas do aluno; expande a mensagem do aluno; clarifica a resposta do aluno; faz síntese da mensagem do aluno; *Instrumental* (comportamentos utilizados para: instrumentalizar o aluno para se expressar; expressar o seu entendimento ou o que deseja/necessita; e favorecer a comunicação do aluno): oferece modelo; faz perguntas fechadas (respostas sim/não); faz perguntas abertas; oferece sentença incompleta para o aluno completar.

7. Comportamentos aluno-profissional

A interação aluno-profissional foi categorizada em *Interacional* (comportamentos do aluno com o objetivo: de estabelecer interações e participar das propostas oferecidas): inicia interação com o colega/responde à iniciativa do colega; trabalha com o profissional/realiza a atividade; apresenta interesse na atividade; responde o profissional; atende os comandos do profissional; *Instrumental* (comportamentos do aluno com o objetivo de estabelecer comunicação com o profissional, mesmo de forma não convencional): imita o interlocutor; apresenta comportamentos afetuosos; apresenta comportamento desafiador-provocativo; apresenta comportamento disruptivo.

4. Função comunicativa do aluno

As funções comunicativas foram categorizadas em *Instrumental* (função comunicativa utilizada pelo aluno com o objetivo de expressar seus interesses, necessidades e seu desagrado, interrompendo a ação ou declarando o seu desacordo): faz pedido de objeto; utiliza o protesto; utiliza a expressão de protesto; *Autorregulatória* (função comunicativa utilizada pelo aluno para favorecer a autorregulação): faz pedido de ação; faz pedido de consentimento; apresenta emissões/ações performativas; utiliza o jogo; *Pessoal* (função comunicativa utilizada pelo aluno para buscar a atenção para si e para a autoestimulação): utiliza a exibição; apresenta emissões/ações reativas; apresenta emissões/ações não focalizada; utiliza a exploração.

5. Generalização do aluno

A capacidade de generalização do aluno foi categorizada em *Instrumental* (capacidade do aluno para realizar a generalização no uso dos cartões da CAA, mais especificamente para verificar se o aluno é capaz de responder ou iniciar interação com outros profissionais, em diferentes locais, utilizando os cartões da CAA): inicia/responde interação espontaneamente, utilizando os cartões da CAA; responde interação fazendo uso dos cartões da CAA.

Para a ilustração dos dados coletados foi definido que seriam considerados os episódios comunicativos do profissional com o aluno, do aluno com o profissional e do aluno com outro aluno. Para tal, foi utilizado como modelo o quadro usado por Nunes (2003), com algumas modificações, no qual constam: o episódio, a identificação do sujeito e do interlocutor; a função comunicativa utilizada, a transcrição da mensagem e a análise topográfica da forma de comunicação envolvida.

Foi definido que as filmagens das atividades, durante as fases de Linha de Base e de Intervenção, teriam a duração de 30 minutos, sendo considerados, para análise e categorização dos dados, os 15 minutos mais significativos, de cada sessão, levando-se em conta intervalos de 3 minutos.

Quanto aos episódios comunicativos, foi definido que seriam considerados os 5 minutos mais significativos ocorridos durante os 15 minutos selecionados, de cada sessão das fases de Linha de Base e de Intervenção.

Para a fase de *Follow-up* foi definido que as sessões teriam 15 minutos de duração, com intervalos de 3 minutos, e que os 15 minutos seriam considerados para análise e categorização.

Definição das variáveis (Vide p. 82-87 do Estudo I):

Índice de fidedignidade

Para avaliar o grau de fidedignidade das categorias comportamentais do estudo foram selecionadas, randomicamente, 25% das sessões experimentais: uma sessão da fase de Linha de Base, quatro sessões da fase de Intervenção e uma sessão da fase de *Follow-up*. As sessões foram submetidas à categorização por uma assistente de pesquisa. Os protocolos da assistente de pesquisa e os da pesquisadora foram comparados, para o cálculo de acordos e desacordos. Cabe apontar que este procedimento permite identificar se a categorização feita pela pesquisadora confere com a de um observador independente, e se os acordos referem-se a categorizações idênticas em ambos os protocolos, para a mesma resposta (acordo ponto por ponto).

Para se obter o índice de fidedignidade das categorizações, utilizou-se a fórmula *índice de concordância*, proposta por Fagundes (1985): “*número de acordos de respostas dividido pela soma dos acordos e desacordos multiplicados por 100*”.

A média dos índices de fidedignidade nas categorias, neste estudo, foi de 94,20% (variação 75 a 100%). (Vide Apêndice E, Volume II)

Resultados

Serão apresentados os dados mais significativos referentes ao Comportamento dos Profissionais e Estratégias dos Profissionais Dirigidas ao Aluno e, depois, os dados referentes aos comportamentos do aluno dirigidos aos profissionais: Comportamentos do Aluno e Função Comunicativa do Aluno. Após cada apresentação ocorrerão, de forma ilustrativa, recortes de episódios comunicativos relacionados aos dados e à sua análise.

Posteriormente serão apresentados os dados relativos aos comportamentos do aluno com relação à generalização na interação com os novos profissionais: Generalização do Aluno.

Análise dos Dados Gerais

1. Dados dos Comportamentos dos Profissionais Dirigidos ao Aluno

- a) Dados referentes ao Aspecto Interacional (comportamentos: incentiva a comunicação do aluno; responde às perguntas/solicitações do aluno; possibilita a comunicação entre os alunos).

Dados referentes aos comportamentos de Gracy dirigidos ao aluno Tadeu

O Gráfico 1 apresenta a frequência absoluta do comportamento de Gracy ao incentivar a comunicação do aluno, nas sessões de Linha de Base e Intervenção.

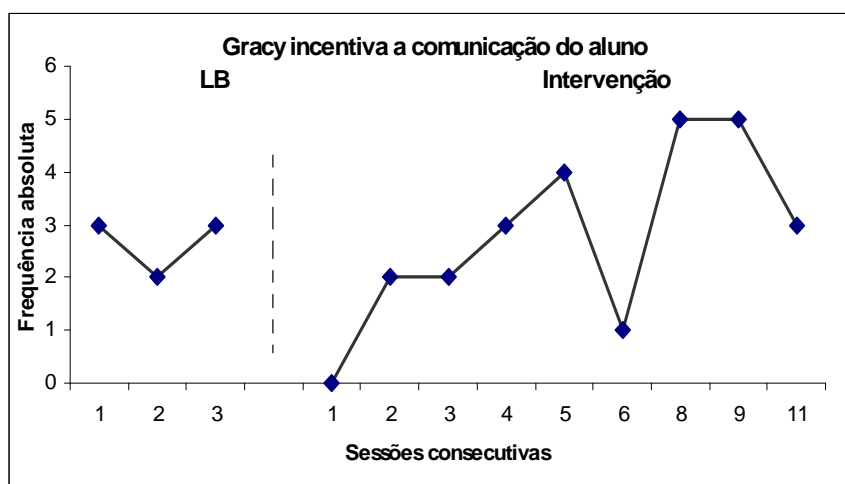


Gráfico 1 - A estagiária-mediadora apresenta o comportamento de incentivar a comunicação de Tadeu, nas fases de Linha de Base e Intervenção.

A seguir, recorte do episódio comunicativo da sessão 8, da fase de Intervenção, no qual Gracy incentiva a comunicação de Tadeu.

Gracy aguarda Tadeu terminar de escrever o seu nome na folha de atividade. Acaricia a sua cabeça com a mão e espera. Depois fala: “Oh, você ...”.
 Tadeu bate com o lápis na mesa e vocaliza: “Uuuuuu”.
 Gracy leva o dedo indicador aos lábios e pede silêncio. Após apontar para o texto adaptado pede: “Fala: vaca”.
 Tadeu fala: “Vaca”.

O Gráfico 2 indica a frequência absoluta do comportamento de Gracy em responder às perguntas/solicitações de Tadeu, nas sessões de Linha de Base e Intervenção.



Gráfico 2 - A estagiária-mediadora apresenta o comportamento de responder às perguntas/solicitações de Tadeu, nas fases de Linha de Base e Intervenção.

A seguir, recorte do episódio comunicativo, da sessão 11, da fase de Intervenção, no qual Gracy responde à solicitação de Tadeu.

Tadeu olha para Gracy. Volta-se para ela e fala: “Me dá!”. Estende a mão em direção à Gracy e fala novamente, com a mão estendida: “Me dá!”.

Gracy dobra a toalha de Tadeu e fala, apontando para a pesquisadora, que prossegue dinamizando a atividade: “Presta atenção!”. Coloca a toalha dobrada na carteira de Tadeu.

O Gráfico 3 mostra a frequência absoluta do comportamento de Gracy em possibilitar a comunicação entre os alunos, nas sessões de Linha de Base e Intervenção.

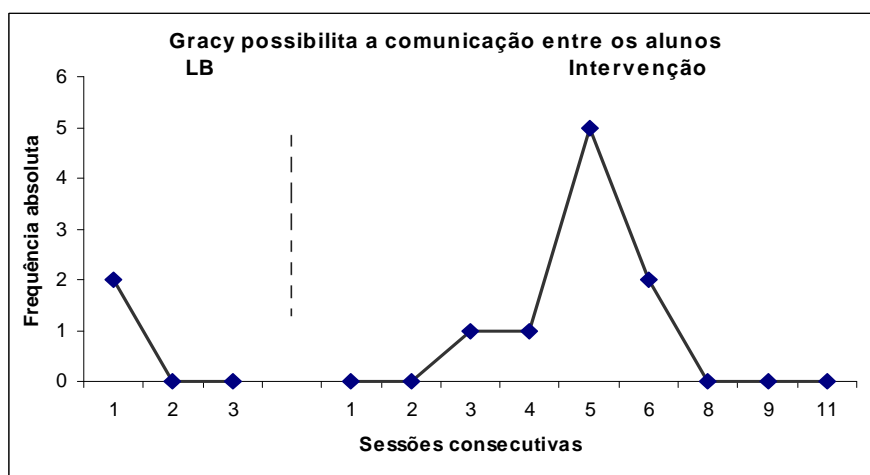


Gráfico 3 - A estagiária-mediadora apresenta o comportamento de possibilitar a comunicação entre os alunos, nas fases de Linha de Base e Intervenção.

Dados referentes aos comportamentos da pesquisadora dirigidos ao aluno Tadeu

O Gráfico 4 mostra a frequência absoluta do comportamento da pesquisadora de incentivar a comunicação de Tadeu, nas sessões de Intervenção.



Gráfico 4 - A pesquisadora apresenta o comportamento de incentivar a comunicação de Tadeu, na fase de Intervenção.

A seguir, recorte do episódio comunicativo, da sessão 10, da fase de Intervenção, no qual a pesquisadora incentiva à comunicação de Tadeu.

A pesquisadora olha para Tadeu e diz: “Você conhece acerola? Sim ou não”. Pega os cartões sim e não (da CAA) e os mostra para Tadeu.
Tadeu não olha e fala: “Êêêê! Êêêê!”.
A pesquisadora persiste na pergunta: “Tadeu, você já tomou suco de acerola? Sim ou Não?”.
Mostra os cartões “sim” e “não”. Continua: “Acerola... da frutinha... Sim ou não?”.
Tadeu fala: “Ué! Ué!” (imitando choro). Depois pega o cartão “Sim”.

O Gráfico 5 indica a frequência absoluta do comportamento da pesquisadora de possibilitar a comunicação entre os alunos, nas sessões de Intervenção.



Gráfico 5 - A pesquisadora apresenta o comportamento de possibilitar a comunicação entre os alunos, na fase de Intervenção.

O Gráfico 6 apresenta a frequência absoluta do comportamento da pesquisadora de responder às perguntas/solicitações de Tadeu, nas sessões de Intervenção.

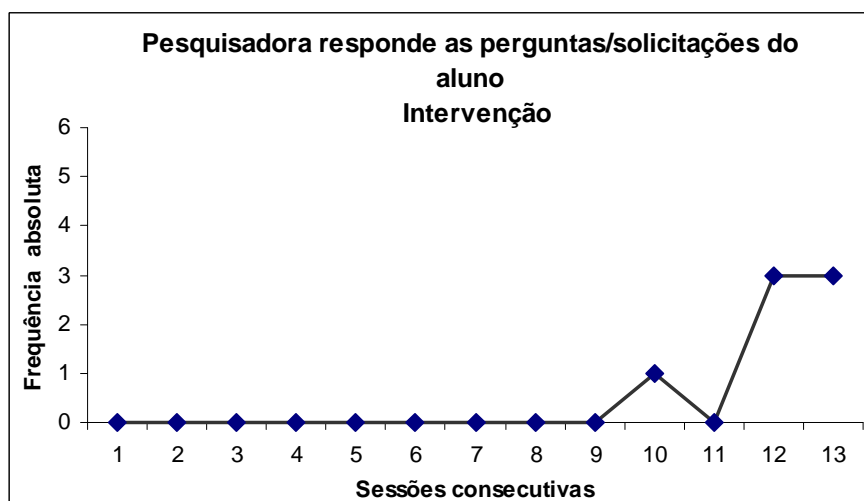


Gráfico 6 - A pesquisadora apresenta o comportamento de responder às perguntas/solicitações de Tadeu, na fase de Intervenção.

A seguir, recorte do episódio comunicativo da sessão 12, da fase de Intervenção, no qual a pesquisadora responde a solicitação de Tadeu.

A pesquisadora fala para Tadeu: “Vê que cor você quer pintar esse”. (Mostra o local no gráfico). Prossegue: “O amarelo você já pintou. Que cor você quer pintar? Escolhe!”. Dispõe alguns lápis de cor na frente de Tadeu, acima do Caderno de Matemática.

Tadeu estica os braços em direção da sua bolsa de lápis, que se encontra em cima da carteira, do lado onde a pesquisadora está sentada.

A pesquisadora observa e pergunta para Tadeu: “Você quer outra?” Referindo-se a outra cor de lápis.

Tadeu gesticula positivamente com a cabeça.

No aspecto interacional é possível verificar que a professora Cecília não apresentou mudanças nos comportamentos de incentivar a comunicação do aluno; responder às perguntas/solicitações do aluno e possibilitar a comunicação entre os alunos. Os dados sugerem as dificuldades da professora para interagir com Tadeu.

Com relação à estagiária-mediadora, os dados sugerem que ela procurou modificar o seu comportamento para incentivar Tadeu a se comunicar, tanto na fase de Linha de Base quanto de Intervenção. No entanto, observaram-se oscilações expressivas que mostram a necessidade de Gracy buscar estratégias para manter a nova conduta. Com relação ao comportamento de responder às perguntas/solicitações de Tadeu é possível verificar as tentativas da estagiária-mediadora para transformar sua forma de interagir com o aluno. Os dados apontam, apesar das oscilações, uma leve tendência ascendente. Quanto ao comportamento de incentivar a comunicação entre os alunos, os dados sugerem as tentativas iniciais de Gracy para modificar sua maneira de agir, tanto na fase de Linha de Base quanto de Intervenção.

Com relação ao comportamento da pesquisadora para incentivar a comunicação de Tadeu, os dados sugerem que buscou transformar o seu comportamento, apesar das oscilações; quanto ao de responder às perguntas/solicitações do aluno, foram verificadas mudanças após uma fase de estagnação, com leve tendência ascendente. Já com relação ao comportamento de possibilitar a comunicação entre os alunos, é possível verificar oscilações significativas que sugerem a dificuldade do profissional para modificar a sua forma de atuação, embora se constate leve tendência ascendente.

- b) Dados referentes ao Aspecto Instrumental (comportamentos: aguarda resposta do aluno; incentiva a autonomia do aluno).

Dados referentes aos comportamentos da professora Cecília dirigidos ao aluno Tadeu (Vide Apêndice F 1.1, Volume II).

A seguir, recorte do episódio comunicativo da sessão 8, da fase de Intervenção, no qual Cecília incentiva a autonomia de Tadeu.

Tadeu está olhando para a atividade adaptada realizada com a estagiária-mediadora. Cecília fala para a turma: “Vamos lá!” (para iniciar a atividade).
Tadeu olha para Cecília.
Cecília pergunta para Tadeu: “Está preparado Tadeu?”.
Tadeu olha para Cecília e, com a mão esquerda, na qual segura o lápis, levanta o dedo polegar rapidamente, indicando “ok”.

Dados referentes aos comportamentos da estagiária-mediadora Gracy dirigidos a Tadeu
(Vide também Apêndice F 1.2, Volume II).

O Gráfico 7 indica a frequência absoluta do comportamento da estagiária-mediadora de aguardar a resposta de Tadeu, nas sessões de Linha de Base e Intervenção.

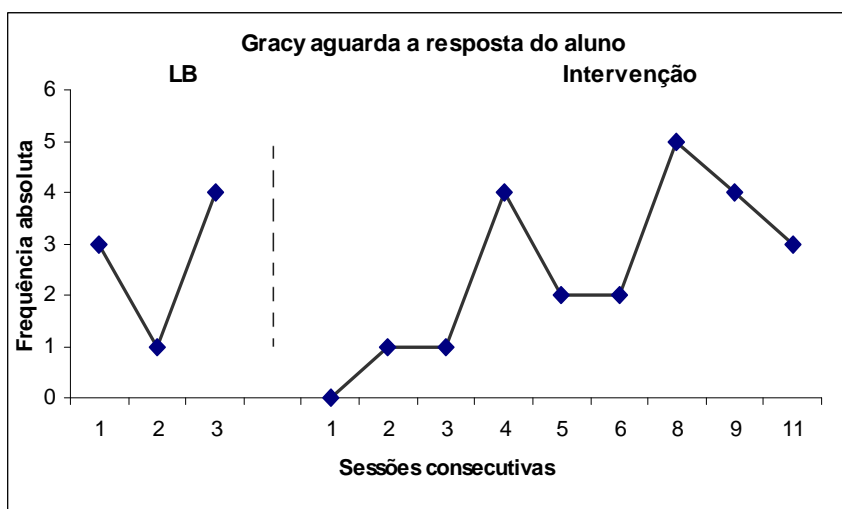


Gráfico7 - A estagiária-mediadora apresenta o comportamento de aguardar a resposta de Tadeu, nas fases de Linha de Base e Intervenção.

Abaixo, recortes dos episódios comunicativos, da sessão 8, da fase de Intervenção, no qual Gracy aguarda a resposta de Tadeu.

Gracy realiza a leitura do texto adaptado oferecido pela pesquisadora para a turma (“A vaca Mumu”). Mostra o cartão com a vaca para Tadeu, que olha atentamente. Gracy fala: “A vaquinha. Mumu gosta de comer...” Com a mão Gracy faz gesto, na frente da sua boca, usando o movimento de abrir e fechar a mão, e diz: “Quem, quem... Capim”. (Tadeu, utiliza ‘qüem, qüem’ para representar o ato de comer). Gracy observa a reação do aluno. Tadeu imita Gracy rapidamente, com a mão esquerda (com a qual segura o lápis). Gracy segura a mão de Tadeu, aponta a palavra vaca no texto. Dirige, o rosto do aluno para olhar para ela e fala: “Olha só, va”. Espera.
Tadeu olha para Gracy e repete: “Va”.

Dados referentes aos comportamentos da pesquisadora dirigidos a Tadeu (Vide Apêndice F 1.3, Volume II).

O Gráfico 8 indica a frequência absoluta do comportamento da pesquisadora de aguardar a resposta de Tadeu, nas sessões de Intervenção.



Gráfico 8 - A pesquisadora apresenta o comportamento de aguardar a resposta de Tadeu, na fase de Intervenção.

A seguir, recorte do episódio comunicativo da sessão 9, da fase de Intervenção, no qual a pesquisadora aguarda a resposta de Tadeu.

A pesquisadora observa Tadeu. Levanta-se, toca-o nos ombros, com um dedo em cada ombro, e fala: “Agora não!”. Pega o cartão referente ‘não’ (da CAA), o coloca na frente de Tadeu, e fala: “Não!”. Mostra o cartão e fala: “Não. Senta direito! Agora olha para lá!”. Aponta para Gracy e fala: “Obedece a Gracy”. A pesquisadora aguarda.
Tadeu olha para o cartão referente ao ‘não’ e senta-se corretamente na cadeira.

A seguir, recorte do episódio comunicativo, da sessão 12, da fase de Intervenção, no qual a pesquisadora incentiva à autonomia de Tadeu.

A pesquisadora olha para Tadeu e fala: “Vamos contar”. Segura a mão esquerda de Tadeu, a direciona para o gráfico da atividade referente à Magali e inicia a contagem dos quadradinhos: “Um...”. Espera.
Tadeu prossegue a contagem, fala: “Dois”. Pára e dá dois tapas no braço da pesquisadora enquanto fala: “Tec, tec.”
A pesquisadora prossegue segurando a mão de Tadeu direcionada para o gráfico, no local referente a Magali, e fala: “_Depois você bate!”. Continua a contagem: “Dois...”. Aguarda o aluno prosseguir.
Tadeu olha para a atividade e conta sem auxílio: “Dois, três, quatro, cinco”.

Com relação ao aspecto instrumental, é possível afirmar que os dados referentes à Cecília sugerem as tentativas para modificar seu comportamento, objetivando incentivar a autonomia de Tadeu, tanto na fase de Linha de Base quanto de Intervenção. Verificaram-se, no entanto, que tais tentativas apontaram apenas uma leve tendência ascendente.

Com relação aos comportamentos de Gracy aguardar a resposta de Tadeu e incentivar a autonomia do aluno, foram observadas oscilações e tendência levemente descendente. Os dados sugerem, apesar da tendência constatada, tentativas da estagiária-mediadora, tanto na fase de Linha de Base quanto de Intervenção, de modificar os seus comportamentos.

Quanto aos comportamentos da pesquisadora de aguardar a resposta de Tadeu e incentivar a sua autonomia, os dados sugerem algumas mudanças, apesar de tendência levemente descendente.

- c) Dados referentes ao Aspecto Regulatório (comportamentos: realiza o manejo de turma; oferece *feedback*: positivo, corretivo, negativo; utiliza comportamentos afetuosos).

Dados referentes aos comportamentos dos profissionais dirigidos ao aluno Tadeu (Vide Apêndice F 2, Volume II).

Dados do comportamento da professora Cecília (Vide Apêndice F 2.1.1, Volume II).

Dados do comportamento da estagiária Gracy (Vide Apêndice F 2.1.2, Volume II).

Abaixo, recorte do episódio comunicativo, da sessão 9, da fase de Intervenção, no qual Gracy oferece *feedback* negativo para Tadeu.

Tadeu pega novamente o microfone de brinquedo e o coloca na boca.
Gracy observa e fala: “Olha só, me deixa falar com você... Se você continuar eu vou lá guardar”. (referindo-se ao microfone). Gracy prossegue colocando os cartões “não” e “brinquedo”, no suporte Reinicia a sua fala: “Brinquedo agora não! Brinquedo não!” Enquanto fala mostra os cartões. Reinicia a sua fala: “Brinquedo agora não! Brinquedo não!” Enquanto fala mostra os cartões no suporte. Gracy guarda o microfone.
Tadeu olha para Gracy, olha os cartões “não” e “brinquedo” e a observa guardar o microfone, sem qualquer reação.

A seguir, recorte do episódio comunicativo, da sessão 2, da fase de Intervenção, no qual Gracy utiliza comportamentos afetuosos com Tadeu.

Gracy abraça Tadeu. Dá um beijo em seu rosto e fala: “Vamos ver o que ele descobriu?”, trazendo Tadeu novamente para a atividade.
Tadeu, após o beijo, permanece com o rosto bem próximo à Gracy e emite: “Shiiii”.
Gracy permanece abraçando Tadeu, com um dos braços em seus ombros. Dá um beijo em seu rosto e fala: “Quer ver? Quer?”.

Dados referentes aos comportamentos da pesquisadora (Vide Apêndice F 2.1.3, Volume II).

Abaixo, recorte do episódio comunicativo da sessão 12, da fase de Intervenção, no qual a pesquisadora oferece *feedback* corretivo para Tadeu.

Tadeu abre a sua bolsa de lápis. Escolhe outro lápis de cor e colore o gráfico.
 A pesquisadora observa e fala para ele: “É só até o cinco”. A seguir, mostra no gráfico os quadradinhos que ultrapassaram, e fala: “Vamos apagar isso aqui”.
 Tadeu observa, faz expressão de desagrado, e fala: “Não, não, não”.
 A pesquisadora prossegue com o comando: “Vamos contar isso aqui”. Volta-se, com Tadeu, para a atividade, e fala: “Conta: um, dois, três, quatro, cinco. É até aqui oh, para pintar” (mostra no gráfico apontando).
 Tadeu observa e fala: “Não!”.
 A pesquisadora fala: “Depois daqui não precisa”. (mostrando no gráfico). Prossegue: “Cadê a borracha? Vamos apagar?” A pesquisadora pega a borracha.
 Tadeu observa a pesquisadora apagando o que excedeu. Pega novamente o lápis de cor e tenta colorir o mesmo local.
 A pesquisadora observa Tadeu, e fala: “Não, não é para pintar”. A pesquisadora pega o cartão ‘não’ (da CAA) e mostra para Tadeu, enquanto fala: “Não é para pintar”.
 Tadeu fala: “Não, não, não”. Olha para o cartão com o “não” e, com os dedos anulares das duas mãos, faz o gesto de não. Depois dá três tapinhas, de leve, no braço da pesquisadora falando: “Tec, tec, tec”. Pega a borracha e apaga o que coloriu em excesso.

Quanto ao aspecto regulatório é possível verificar que a professora Cecília, na fase de Linha de Base, não ofertou *feedback* corretivo para Tadeu, e que ocorreu tendência descendente na oferta de *feedback* negativo e positivo. Na fase de Intervenção é possível verificar a oferta de *feedback* positivo e corretivo, embora com tendência descendente; e não se constatou o oferecimento de *feedback* negativo. Os dados apontam as tentativas da professora para modificar o seu comportamento a fim de favorecer a autorregulação do aluno, através da apresentação de sua opinião (aprovação/desaprovação), de forma objetiva.

Quanto ao comportamento da estagiária-mediadora de manejar a turma, os dados mostram que Gracy, na fase de Intervenção, apresentou mudança bastante significativa, comparativamente à fase de Linha de Base. Com relação ao comportamento de Gracy ofertar *feedbacks* para Tadeu, observou-se leve tendência ascendente de *feedbacks* negativo e descendente dos *feedbacks* corretivo e positivo. Os dados sugerem a busca da estagiária-mediadora para apresentar, de forma mais clara, o seu desagrado diante de alguns comportamentos do aluno. Já na utilização de comportamentos afetuosos, verificou-se tendência descendente, tanto na fase de Linha de Base quanto de Intervenção. Tais dados insinuem que Gracy buscou intervir de modo mais objetivo com o aluno, utilizando formas comunicativas mais objetivas do que a apresentação do comportamento de expressar afeto.

Os dados do comportamento da pesquisadora, com relação ao manejo de turma, mostram que ela mudou a forma de atuação, com franca tendência ascendente. No que se refere à oferta de *feedbacks* para Tadeu, observou-se o oferecimento de *feedbacks* positivo, negativo e corretivo, com leve tendência ascendente na oferta dos *feedbacks* positivos e certa constância na oferta de *feedbacks* corretivos, embora com leve tendência descendente. Tais dados sugerem as tentativas constantes da pesquisadora para ofertar, de forma objetiva, respostas para o aluno sobre os seus comportamentos, visando favorecer o entendimento de

Tadeu sobre a adequação dos comportamentos apresentados e, também, a autorregulação do aluno.

2. Dados das Estratégias dos Profissionais com o Aluno

- a) Dados referentes ao Aspecto Interacional (comportamentos: comenta as respostas do aluno; expande a mensagem do aluno; clarifica a resposta do aluno; faz síntese da mensagem do aluno).

Dados referentes aos comportamentos da professora Cecília, e da pesquisadora dirigidos a Tadeu (Vide Apêndice F 3 – F 3.1.1, Volume II).

Dados referentes à estagiária-mediadora Gracy (Vide Apêndice F3 – F 3.1.2, Volume II).

A seguir, recortes de episódios comunicativos da sessão 2, da fase de Intervenção, nos quais Gracy comenta as respostas de Tadeu.

Tadeu esquiva-se de Gracy. Faz movimentos com os braços, esticando-os. Espalma uma das mãos, segura com a outra o dedo polegar da mão direita, enquanto emite: “Shiiii!”.

Gracy traz, com um abraço, Tadeu para se posicionar corretamente na carteira. Pega a mão do aluno, com a qual segurava o dedo polegar, e indaga: “O que é? “Tá” doendo?”. Dá três beijos no dedo polegar de Tadeu e fala: “Sarou!”

Tadeu permite os beijos e sorri.

Gracy fala: “Agora faz você!”.

Tadeu realiza a escrita solicitada.

Gracy observa Tadeu escrevendo e fala: “Ah, que lindo!”.

Gracy observa que Tadeu levou o lápis à boca, e fala: “O que foi? Deixa-me ver?” Pega o lápis e verifica que está com a ponta muito gasta. Dirige-se a um aluno sentado na frente de Tadeu, e fala: “Você tem um apontador?” Fala para Tadeu, demonstrando com gestos: “Vou apontar o lápis”.

Dados referentes aos comportamentos da pesquisadora dirigidos a Tadeu (Vide Apêndice F 3 – F 3.1.3, Volume II).

Abaixo recorte do episódio comunicativo da sessão 12, da fase de Intervenção, no qual a pesquisadora comenta a resposta de Tadeu.

Tadeu se volta para a pesquisadora e dá três tapinhas (de leve), em seu braço, enquanto fala: “Tec, tec, tec”.

A pesquisadora olha para Tadeu, sorri e fala: “Tec, tec, tec, nada”. Prossegue: “Vamos contar”. Inicia a contagem dos quadradinhos: “Um...”.

Tadeu prossegue a contagem, fala: “Dois”. Pára de contar. Dá dois tapas no braço da pesquisadora enquanto fala: “Tec, tec.”

A pesquisadora prossegue segurando a mão de Tadeu direcionada para o gráfico, no local referente à Magali, fala: “Depois você bate”. Continua a contagem: “Dois...”. Tadeu olha para a atividade e prossegue a contagem: “Dois, três, quatro, cinco”. A pesquisadora observa, e fala: “Isso! É o cinco”. Fala: “Viu como você sabe”.

A seguir, recorte do episódio comunicativo da sessão 12, da fase de Intervenção, no qual a pesquisadora clarifica a mensagem de Tadeu.

A pesquisadora fala para Tadeu: “Vê que cor você quer pintar esse” (mostra o local no gráfico). Prossegue falando: “O amarelo você já pintou. Que cor você quer pintar? Escolhe”. Dispõe alguns lápis de cor na frente de Tadeu. Tadeu estica os braços em direção da sua bolsa de lápis, que se encontra ao lado da pesquisadora. A pesquisadora observa e pergunta para Tadeu: “Você quer outra?” Referindo-se a outra cor de lápis. Tadeu gesticula positivamente com a cabeça.

Com relação ao aspecto interacional é possível verificar que a professora não apresentou modificação, na fase de Linha de Base, quanto ao comportamento de emitir comentário sobre a resposta do aluno. Na fase de Intervenção foram observadas tímidas tentativas, que culminaram com leve tendência ascendente.

Os dados relacionados ao comportamento de Gracy são sugestivos de que a estagiária-mediadora buscou modificar o comportamento de comentar a resposta de Tadeu, e observou-se que Gracy conseguiu manter estável, embora de forma tímida, a apresentação do comportamento.

Quanto ao comportamento da pesquisadora comentar as respostas de Tadeu, os dados sugerem que ela buscou, de forma consistente, tal comportamento, apesar das oscilações e da leve tendência descendente. Nos dados referentes aos comportamentos de clarificar a mensagem do aluno e de oferecer síntese da mensagem dele, observou-se ausência da ocorrência desses comportamentos durante um período significativo. Já a partir das sessões 10 e 11, respectivamente, as ocorrências observadas sugerem as tentativas da pesquisadora de modificar a forma de interagir com Tadeu.

- b) Dados referentes ao Aspecto Instrumental (comportamentos: oferece modelo; faz perguntas fechadas (respostas sim/não); faz perguntas abertas; oferece sentença incompleta para o aluno completar).

Dados referentes aos comportamentos da professora, da estagiária-mediadora e da pesquisadora dirigidos ao aluno Tadeu (Apêndice F 3, Volume II).

Dados referentes aos comportamentos da professora Cecília dirigidos a Tadeu
(Vide Apêndice F 3.2 – F 3.2.1, Volume II).

O Gráfico 9 mostra a frequência absoluta do comportamento de Cecília de oferecer modelo para Tadeu, nas sessões de Linha de Base e Intervenção.

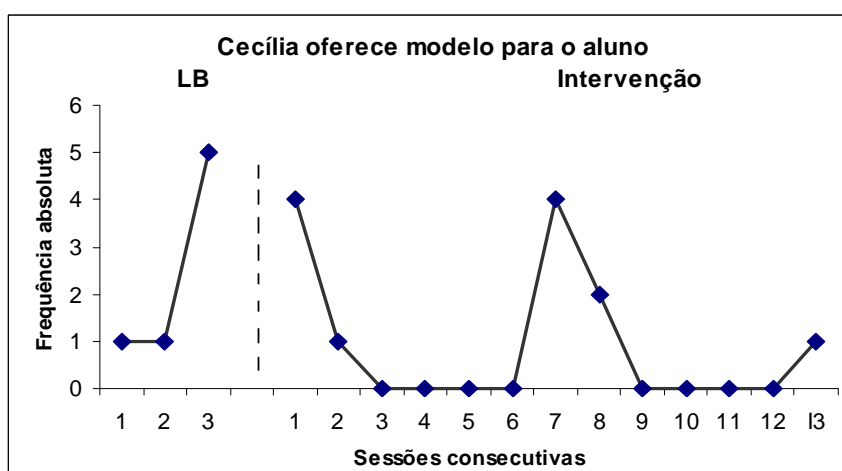


Gráfico 9 - A professora apresenta o comportamento de oferecer modelo para Tadeu, nas fases de Linha de Base e Intervenção.

A seguir, recorte do episódio comunicativo da sessão 9, da fase de Intervenção, no qual Cecília faz perguntas fechadas para Tadeu.

Tadeu olha para Cecília. Gracy coloca, à frente do aluno, os cartões “sim” e “não” (da CAA). Tadeu pega e mostra o cartão “não”, e fala: “Mééé!”.
Cecília vê o cartão e fala: “Não!”. Prossegue: “Mas, gosta de coelhinho Tadeu? Você gosta de coelho?”.
Tadeu pega novamente o microfone de brinquedo e o coloca na boca

Dados referentes aos comportamentos da estagiária-mediadora dirigidos a Tadeu
(Vide Apêndice F 3.2 – F 3.2.2, Volume II).

O Gráfico 10 indica a frequência absoluta do comportamento de Gracy de oferecer modelo para Tadeu, nas sessões de Linha de Base e Intervenção.

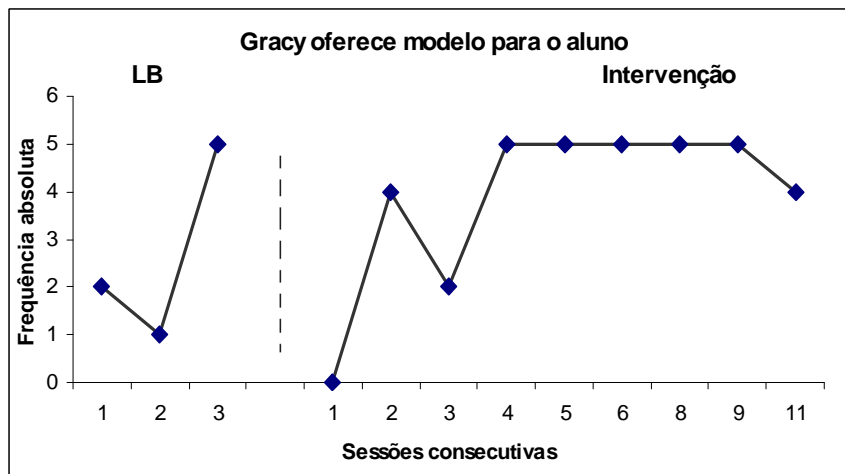


Gráfico 10 - A estagiária-mediadora apresenta o comportamento de oferecer modelo para o aluno, nas fases de Linha de Base e Intervenção.

A seguir, recorte do episódio comunicativo da sessão 2, da fase de Intervenção, no qual Gracy faz perguntas fechadas para Tadeu.

Gracy permanece abraçando Tadeu, com um dos braços em seus ombros. Dá um beijo em seu rosto, e fala: “Quer ver? Quer?”
Tadeu permanece, por algum tempo parado. Depois faz movimentos com os braços, esticando-os e juntando as duas mãos em concha, voltadas para cima, emitindo: “Shiiii”.

O Gráfico 11 apresenta a frequência absoluta do comportamento de Gracy de fazer perguntas abertas para Tadeu, nas sessões de Linha de Base e Intervenção.

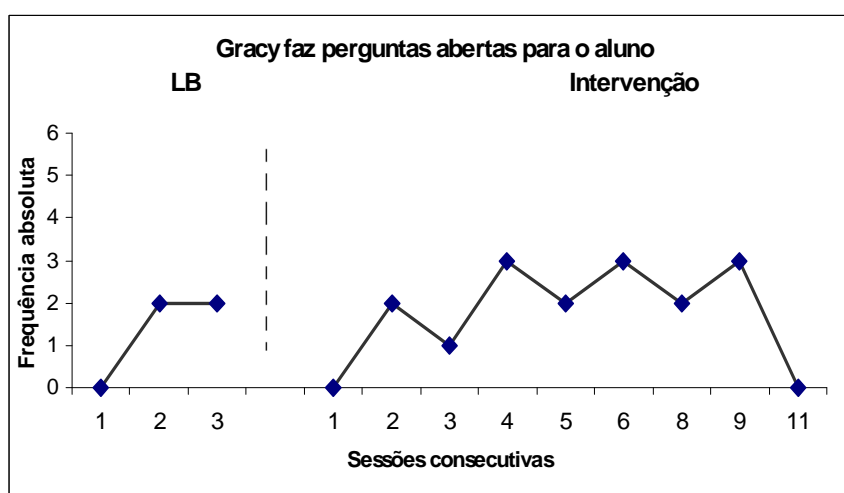


Gráfico 11 - A estagiária-mediadora apresenta o comportamento de fazer perguntas abertas para Tadeu, nas fases de Linha de Base e Intervenção.

Dados referentes aos comportamentos da pesquisadora dirigidos a Tadeu (Vide Apêndice F 3.2.3, Volume II).

O Gráfico 12 indica a frequência absoluta do comportamento da pesquisadora de oferecer modelos para Tadeu, nas sessões de Intervenção.

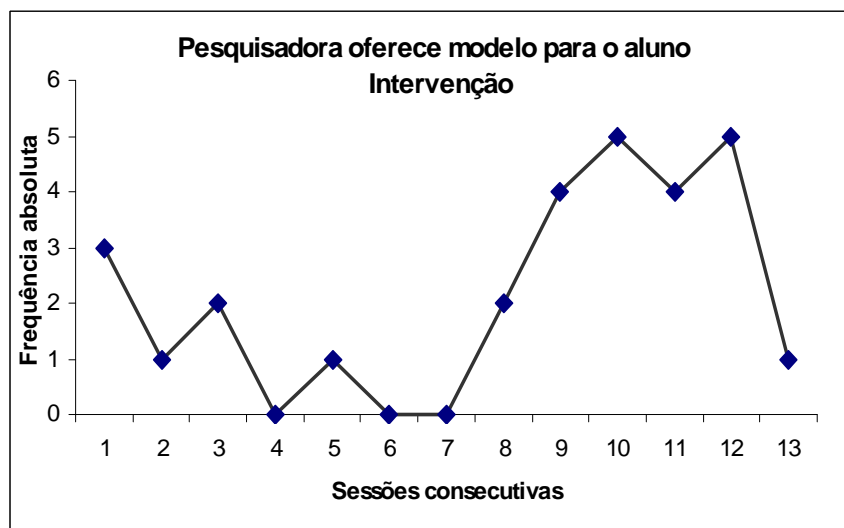


Gráfico 12 - A pesquisadora apresenta o comportamento de oferecer modelo para Tadeu, na fase de Intervenção.

A seguir, recorte do episódio comunicativo da sessão 10, da fase de Intervenção, no qual a pesquisadora oferece modelo para Tadeu.

A pesquisadora pega o papel no qual escreveu a palavra *cebola* e o coloca em cima da atividade impressa de Tadeu. Fala: “Cebola. Vamos ver quantos pedacinhos tem?”. Direciona o dedo indicador da mão direita de Tadeu para contar as sílabas e fala: “Um, dois, três”. Continua: “Tem três pedacinhos”. Prossegue: “O Tadeu vai colocar cada pedacinho nas caixinhas”. Aponta as “caixinhas”. Tadeu observa e depois escreve cada sílaba em uma das “caixinhas” indicadas.

A seguir, o recorte do episódio comunicativo da sessão 10, da fase de Intervenção, no qual a pesquisadora faz pergunta fechada para Tadeu.

A pesquisadora persiste na pergunta: “Tadeu, você já tomou suco de acerola? Sim ou Não?”. Enquanto pergunta mostra os cartões ‘sim e não’, da CAA. Continua: “Acerola... da frutinha... Sim ou não?”.

Tadeu fala: “Ué! Ué!” (imitando choro). Depois pega o cartão com o sim.

O Gráfico 13 mostra a frequência absoluta do comportamento da pesquisadora de fazer perguntas abertas para Tadeu, nas sessões de Intervenção.



Gráfico 13. A pesquisadora apresenta o comportamento de fazer perguntas abertas para Tadeu, na fase de Intervenção.

Com relação ao aspecto instrumental é possível apontar que os dados referentes à professora, na fase de Linha de Base, sugerem que Cecília buscou modificar o comportamento com Tadeu, oferecendo modelo para o aluno, com tendência ascendente. No entanto, na fase de Intervenção, são observadas significativas oscilações, culminando apenas com leve tendência ascendente. Quanto ao comportamento de ofertar perguntas fechadas para Tadeu, os dados indicam que Cecília buscou transformar a forma de atuação com o aluno, embora se verifique leve tendência descendente.

No que se refere aos comportamentos da estagiária-mediadora, os dados mostram mudança no comportamento de ofertar modelo para Tadeu, tanto na fase de Linha de Base quanto de Intervenção, embora com leve tendência descendente na fase de Intervenção. Também foram observados decréscimo no comportamento de ofertar perguntas fechadas para Tadeu, tanto na fase de linha de Base quanto de Intervenção, e oferecimento consistente e gradativo de perguntas abertas para o aluno, embora com tendência descendente. Os dados sugerem que Gracy buscou, através da observação do acréscimo na ocorrência desse comportamento, incentivar a comunicação de Tadeu de modo mais consistente.

Com relação ao comportamento da pesquisadora de oferecer modelo para Tadeu, os dados apontam que a pesquisadora apresentou dificuldades em manter o comportamento da sessão 1 a 7. Em seguida, os dados sugerem as tentativas da pesquisadora para modificar seu comportamento, através do acréscimo gradativo de ofertas, embora culmine com franca tendência descendente. Cabe ressaltar que, na sessão 13, ocorreu o ingresso da nova estagiária-mediadora. Tal fato pode ter motivado a pesquisadora a se manter afastada de

Tadeu para favorecer a interação dele com a nova profissional. Quanto ao comportamento de ofertar perguntas fechadas verificaram-se significativas oscilações, culminando com tendência descendente, e com relação ao oferecimento de perguntas abertas para Tadeu houve oscilações, porém com certa constância do comportamento, embora com tendência descendente.

3. Dados do Comportamento do Aluno com os Profissionais

- a) Dados referentes ao aspecto Interacional (comportamentos: inicia interação com o colega/responde à iniciativa do colega; trabalha com o profissional/realiza a atividade; apresenta interesse na atividade; responde ao profissional; atende os comandos do profissional).

Dados referentes aos comportamentos do aluno dirigidos a professora Cecília

O Gráfico 14 indica a frequência absoluta do comportamento de Tadeu de responder à iniciativa da professora, nas sessões de Linha de Base e Intervenção.

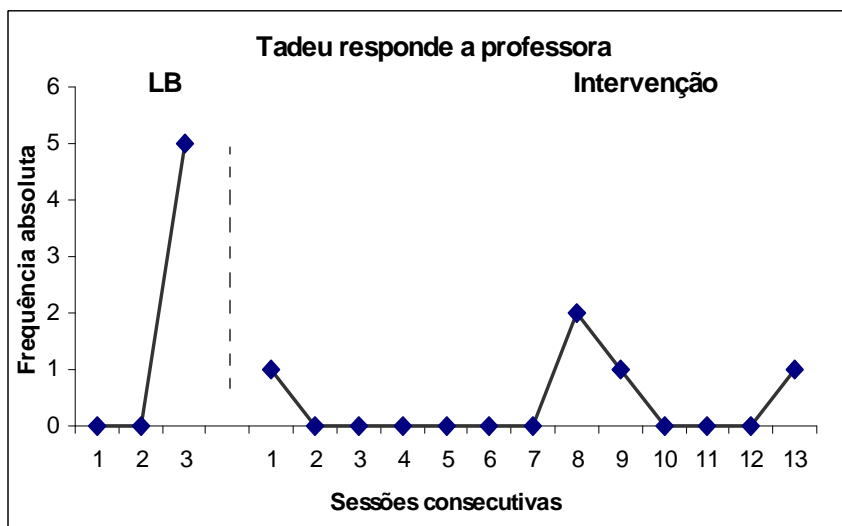


Gráfico 14 - O aluno apresenta o comportamento de responder à iniciativa da professora Cecília, nas fases de Linha de Base e Intervenção.

A seguir, recorte do episódio comunicativo da sessão 9, da fase de Intervenção, no qual Tadeu responde à Cecília.

Cecília prossegue conversando com os alunos sobre quem já teve um coelho. Volta-se para Tadeu e fala: “Oh Tadeu! Você conhece o coelho, não conhece? Você já viu um coelho?”. Tadeu olha para Cecília. A estagiária-mediadora coloca, à frente de Tadeu, os cartões “sim” e “não”, da CAA. Tadeu pega e mostra o cartão “não” e fala: “Mééé!”.

O Gráfico 15 apresenta a frequência absoluta do comportamento de Tadeu de atender os comandos da professora, nas sessões de Intervenção.

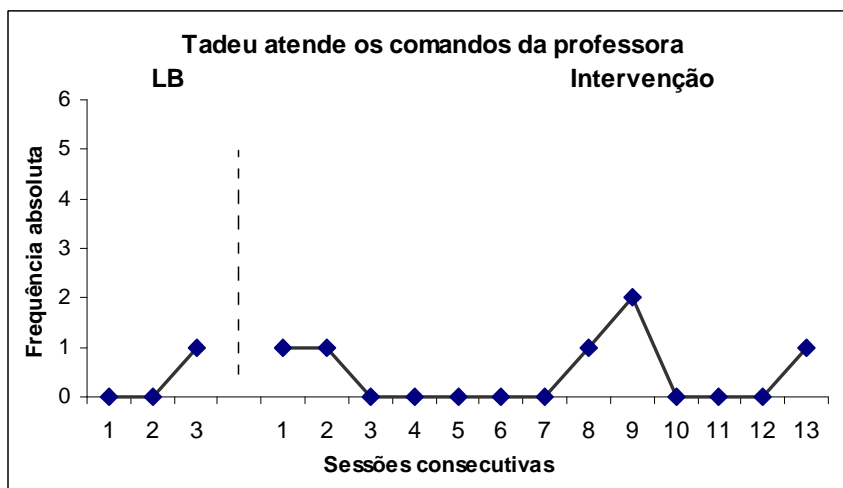


Gráfico 15. O aluno apresenta o comportamento de atender os comandos de Cecília, nas fases de Linha de Base e Intervenção.

Dados dos comportamentos do aluno dirigidos à estagiária-mediadora Gracy (Vide Apêndice F 4 – F 4.1.1, Volume II).

A seguir, recorte do episódio comunicativo da sessão 2 da fase de Intervenção, no qual Tadeu trabalha com Gracy.

Gracy orienta Tadeu na execução da atividade adaptada (caderno de Língua Portuguesa – SME), ofertada pela pesquisadora. Tadeu escreve o que foi solicitado e para. Gracy observa. Aponta a palavra no texto do caderno de Atividade, indica a palavra na atividade adaptada e fala, sinalizando com o dedo: “Espaço, espaço” (para que Tadeu prossiga com a escrita). Tadeu olha para o que foi apontado por Gracy, sorri e prossegue com a escrita, respeitando os espaços sinalizados.

O Gráfico 16 mostra a frequência absoluta do comportamento de Tadeu de responder à estagiária-mediadora, nas sessões de Linha de Base e Intervenção.

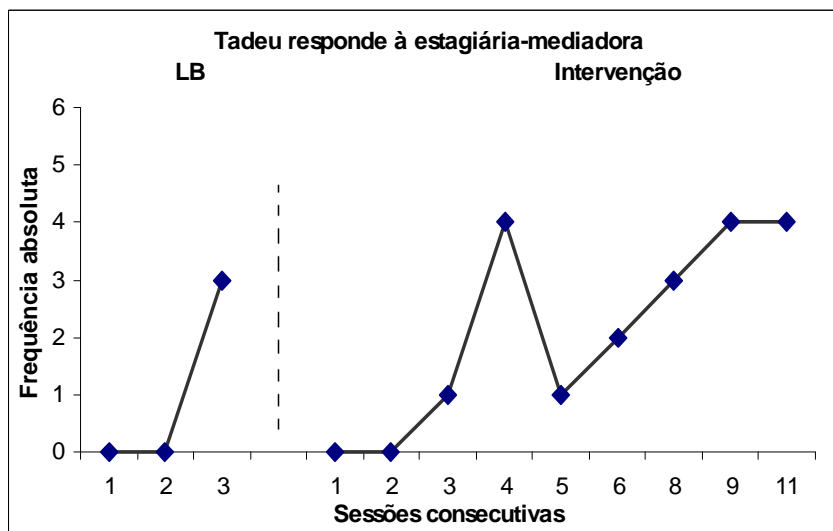


Gráfico 16 - O aluno apresenta o comportamento de responder à estagiária-mediadora, nas fases de Linha de Base e Intervenção.

O Gráfico 17 apresenta a frequência absoluta do comportamento de Tadeu de atender os comandos da estagiária-mediadora, nas sessões de Linha de Base e Intervenção.

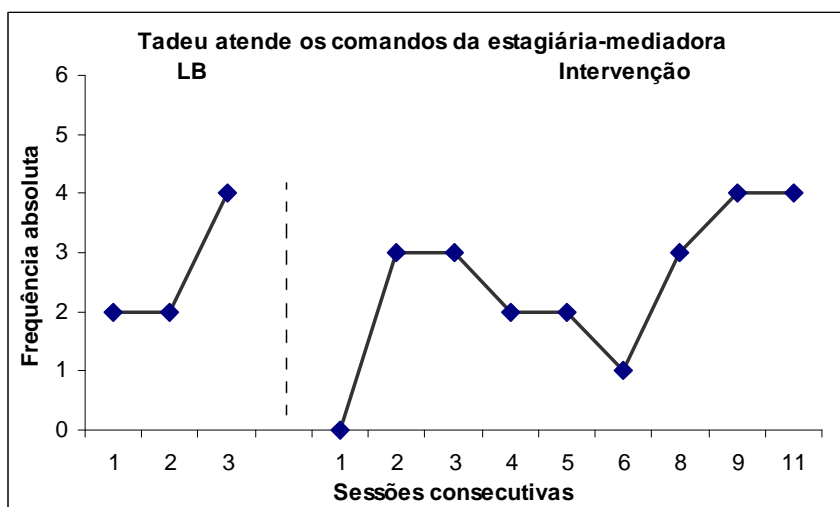


Gráfico 17 - O aluno apresenta o comportamento de atender os comandos de Gracy, nas fases de Linha de Base e Intervenção.

Abaixo, recorte do episódio comunicativo da sessão 8, da fase de Intervenção, no qual Tadeu apresenta interesse/atenção na atividade, responde e atende o comando de Gracy.

Gracy segura a mão de Tadeu, aponta a palavra *vaca* no texto. Dirige o rosto do aluno para olhar para ela, e fala: “Olha só, va”.

Tadeu olha para Gracy e repete: “Va”.

Gracy fala para Tadeu: “Vamos passar aqui oh!” (Traça uma linha em volta do “pedacinho” va da palavra *vaca*).

Tadeu observa Gracy traçando a linha em volta do “pedacinho va”, e fala: “Olha só, oh!”

Dados dos comportamentos do aluno dirigidos à pesquisadora (Vide Apêndice F 4 – F 4.1.2 Volume II).

O Gráfico 18 mostra a frequência absoluta do comportamento de Tadeu de responder à iniciativa de interação da pesquisadora, nas sessões de Intervenção.

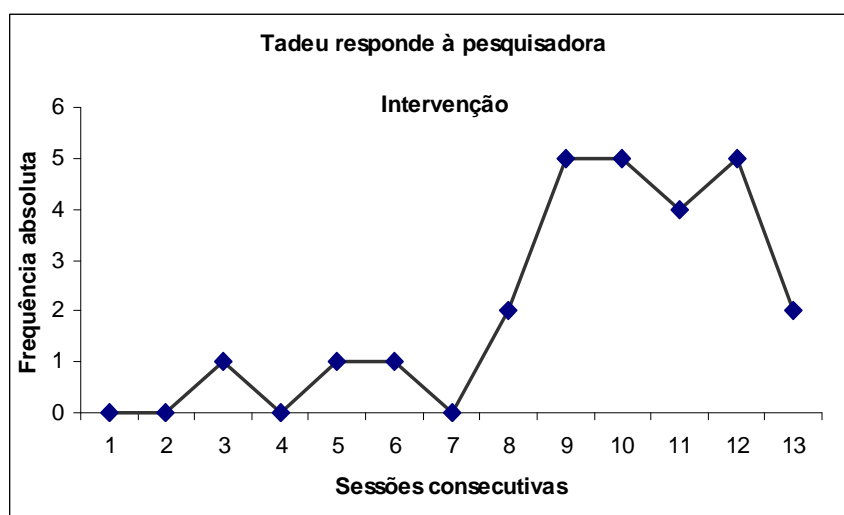


Gráfico 18 - O aluno apresenta o comportamento de responder à iniciativa de interação da pesquisadora, na fase de Intervenção.

A seguir, o recorte do episódio comunicativo da sessão 12, da fase de Intervenção, no qual Tadeu trabalha com a pesquisadora, apresenta interesse/atenção na atividade e responde à pesquisadora.

A pesquisadora, media à realização da atividade do Caderno de Apoio de Matemática, dinamizada pela professora, com o aluno. Fala: “Olha só Tadeu!”. Pega a mão direita do aluno e conta os seus dedos, olhando para ele: “Um, dois, três, quatro, cinco...”.

Tadeu olha para a pesquisadora e a observa enquanto conta os seus dedos. Oferece a outra mão espalmada.

A pesquisadora prossegue fechando os dedos da mão esquerda de Tadeu e fala: “Quando a gente fecha a mão, aqui oh! (mostra fechando a mão de Tadeu)... não tem nada”. Prossegue falando sobre a atividade realizada: “O Chico Bento é zero, então a gente não vai pintar”.

Pega o cartão “não” da CAA. Coloca o cartão sobre a folha de atividade de matemática e fala: “Aqui a gente não pinta”. Mostra o local do gráfico.

Tadeu observa atentamente e, rapidamente, gesticula “não” com a cabeça.

O Gráfico 19 apresenta a frequência absoluta do comportamento de Tadeu de atender os comandos da pesquisadora, nas sessões de Intervenção.

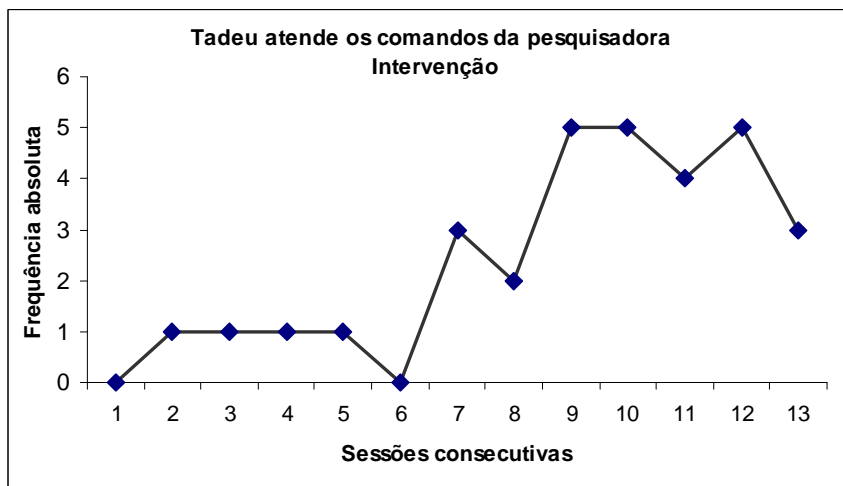


Gráfico 19. O aluno apresenta o comportamento de atender os comandos da pesquisadora, na fase de Intervenção.

A seguir, recorte do episódio comunicativo da sessão 13, da fase de intervenção, no qual Tadeu atende o comando da pesquisadora.

A pesquisadora aproxima-se de Tadeu, e fala: “Vamos!”. A pesquisadora aponta para a palavra *primavera* e fala: “Primavera!”. Direciona a mão de Tadeu para a folha de atividade, e fala: “Escreve!”

Tadeu observa a pesquisadora. Olha para o local que ela apontou (palavra primavera), e fala: “Vamos lá! Isso aí!” Emite: “Iiiiiá! Iiiiiá!”. Depois escreve.

Com relação ao aspecto interacional é possível apontar que, de acordo com os dados, Tadeu apresentou, na fase de Linha de Base, o comportamento de responder à professora Cecília com franca tendência ascendente. Porém, na fase de Intervenção, observou-se apenas a presença de alguns comportamentos, culminando com leve tendência ascendente. Quanto ao comportamento de atender os comandos de Cecília, verificou-se, tanto na fase de Linha de Base quanto de Intervenção, que o aluno apresentou timidamente alguns comportamentos. Tais dados sugerem um decréscimo nas tentativas de aproximação da professora com Tadeu, e nas de Tadeu para interagir com a professora.

Tadeu apresentou, na fase de Intervenção, tímidos comportamentos para buscar interagir com os colegas enquanto se relacionava com a estagiária-mediadora. Com relação aos comportamentos de: trabalhar com Gracy, apresentar interesse/atenção na atividade, responder e atender os comandos da estagiária-mediadora observaram-se significativas ocorrências, com oscilações e tendência levemente descendente. Os comportamentos de Tadeu dirigidos à Gracy sugerem que a estagiária-mediadora buscou, com empenho, interagir com o aluno e favorecer o seu envolvimento com as tarefas oferecidas, bem como as tentativas de Tadeu para interagir com ela.

De acordo com os dados referentes ao aluno observaram-se ocorrências significativas, a partir da sessão 7, referentes aos comportamentos de trabalhar com a pesquisadora, apresentar interesse e atenção na atividade e responder à pesquisadora, embora se note, depois da sessão 11, tendência descendente. Os dados são sugestivos do empenho da pesquisadora para modificar os seus comportamentos para interagir com o aluno e favorecer o seu envolvimento com as atividades propostas, bem como do aluno para interagir com ela e realizar as atividades oferecidas. Importante destacar que Gracy, após a sessão 11, desistiu da função de mediadora, e na sessão 13 (verificar gráficos referentes aos comportamentos da professora e da pesquisadora) houve o ingresso de uma nova estagiária, o que possivelmente pode ter influenciado no comportamento de Tadeu.

- b) Dados referentes ao aspecto Instrumental (comportamentos: imita o interlocutor; apresenta comportamentos afetuosos; utiliza comportamento desafiador-provocativo; utiliza comportamento disruptivo).

Dados dos comportamentos do aluno dirigidos à estagiária-mediadora

O Gráfico 20 indica a frequência absoluta do comportamento de Tadeu de imitar a estagiária-mediadora, nas sessões de Linha de Base e Intervenção.

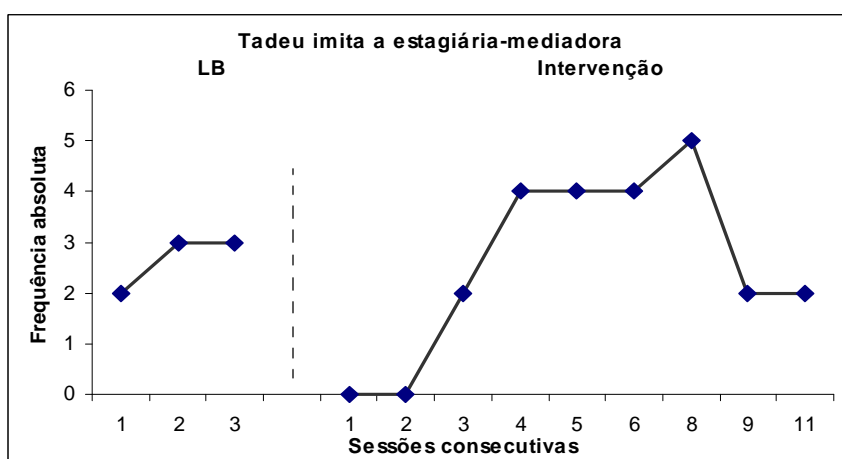


Gráfico 20 - O aluno apresenta o comportamento de imitar Gracy, nas fases de Linha de Base e Intervenção.

Abaixo, o recorte do episódio comunicativo da sessão 8, da fase de intervenção, no qual Tadeu imita Gracy.

Gracy segura a mão de Tadeu. Aponta a palavra *vaca* no texto. Dirige, com a sua mão, o rosto do aluno para olhar para ela e fala: “Olha só, va”.
Tadeu olha para Gracy e repete: “Va”.

O Gráfico 21 apresenta a frequência absoluta do comportamento de Tadeu ao demonstrar comportamento desafiador-provocativo em interação com a estagiária-mediadora, nas sessões de Linha de Base e Intervenção.

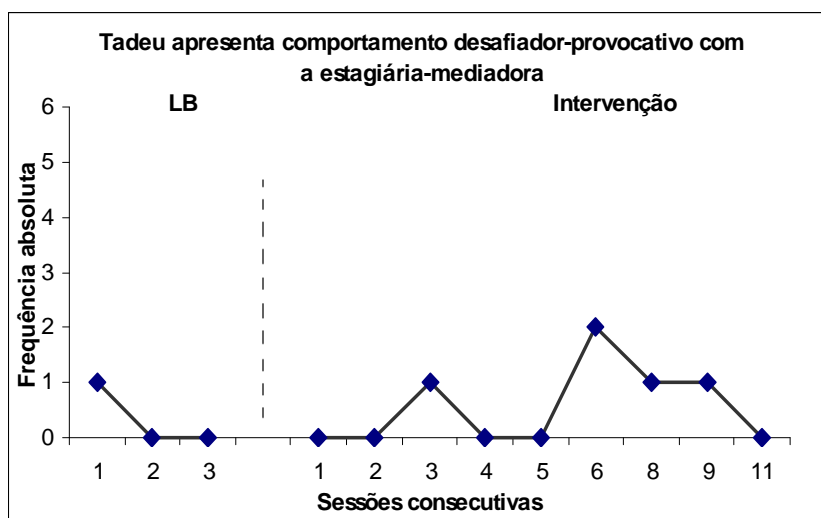


Gráfico 21 - O aluno apresenta comportamento desafiador-provocativo em interação com Gracy, nas fases de Linha de Base e Intervenção.

A seguir, recorte do episódio comunicativo da sessão 9, da fase de Intervenção, no qual Tadeu apresenta comportamento desafiador-provocativo com Gracy.

A professora conversa com um aluno da turma que relata sobre o seu coelho. Tadeu pega a sua borracha, que está sobre a sua carteira. Coloca a borracha na boca e olha para Clara, que se encontra sentada (lado esquerdo), e observa Gracy, sentada ao seu lado (direito). Gracy e Clara dissimulam. Fingem não terem visto o aluno colocar a borracha na boca, desviando o olhar de Tadeu. Tadeu observa, com expressão de decepção. Retira a borracha da boca e a recoloca em cima de sua carteira.

O Gráfico 22 mostra a frequência absoluta do comportamento de Tadeu ao apresentar comportamento disruptivo em interação com a estagiária-mediadora, nas sessões de Linha de Base e Intervenção.

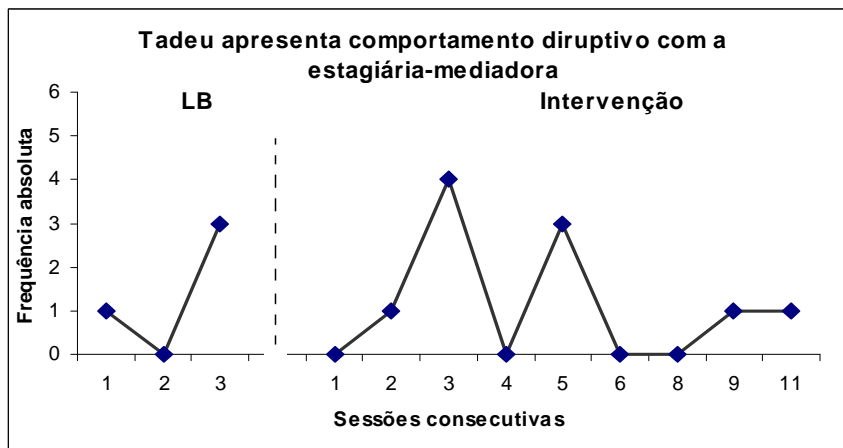


Gráfico 22. O aluno apresenta comportamento disruptivo em interação com a estagiária-mediadora, nas fases de Linha de Base e Intervenção.

Abaixo, recorte do episódio comunicativo da sessão 2, da fase de Intervenção, no qual Tadeu apresenta comportamento disruptivo dirigido à Gracy.

Tadeu pára de escrever. Faz movimentos com os braços e mãos e emite: “Shiiii!”. Gracy o abraça, traz o seu corpo para a posição correta e direciona as suas mãos para a atividade. Tadeu se deixa posicionar. Olha para a atividade e depois se volta para Gracy e, com a mão direita, dá um tapa em seu braço. Gracy segura a mão de Tadeu e, olhando para ele, fala: “Não pode bater”.

Dados dos comportamentos do aluno dirigidos à pesquisadora

O Gráfico 23 indica a frequência absoluta do comportamento de Tadeu de imitar a pesquisadora, nas sessões de Intervenção.



Gráfico 23 - O aluno apresenta o comportamento de imitar a pesquisadora, na fase de Intervenção.

A seguir, recorte do episódio comunicativo da sessão 9, da fase de Intervenção, no qual Tadeu imita a pesquisadora.

A pesquisadora observa Tadeu não respondendo aos comandos de Gracy. Levanta-se, se posiciona próximo ao aluno, e fala: “Ah! Vamos lá!”. Senta ao lado de Tadeu e fala: “Cadê o coelho?” Aponta para o desenho do coelho, e fala: “Apontar”. Demonstra com o seu dedo o que é “apontar”. Pega a mão de Tadeu, posiciona o dedo indicador do aluno, aponta para os desenhos do coelho impressos e nomeia os desenhos: “Coelho, coelho e coelho. Três coelhos.” Prossegue, falando para Tadeu: “Cadê o coelho? Aponta para a Marcia”. Tadeu observa e depois aponta o coelho no texto.

O Gráfico 24 apresenta a frequência absoluta do comportamento de Tadeu de demonstrar interesse/atenção na atividade com a pesquisadora, nas sessões de Intervenção.

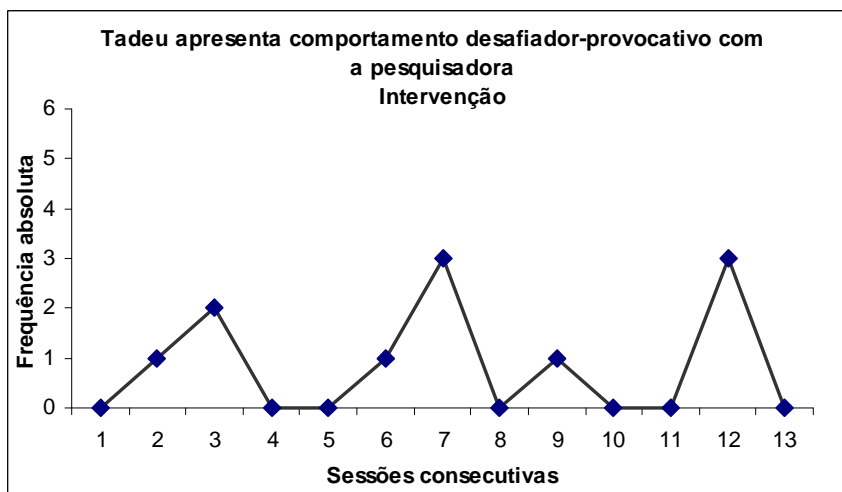


Gráfico 24 - O aluno apresenta comportamento desafiador-provocativo em interação com a pesquisadora, na fase de Intervenção.

O Gráfico 25 mostra a frequência absoluta do comportamento de Tadeu de manifestar comportamento disruptivo em interação com a pesquisadora, nas sessões de Intervenção.

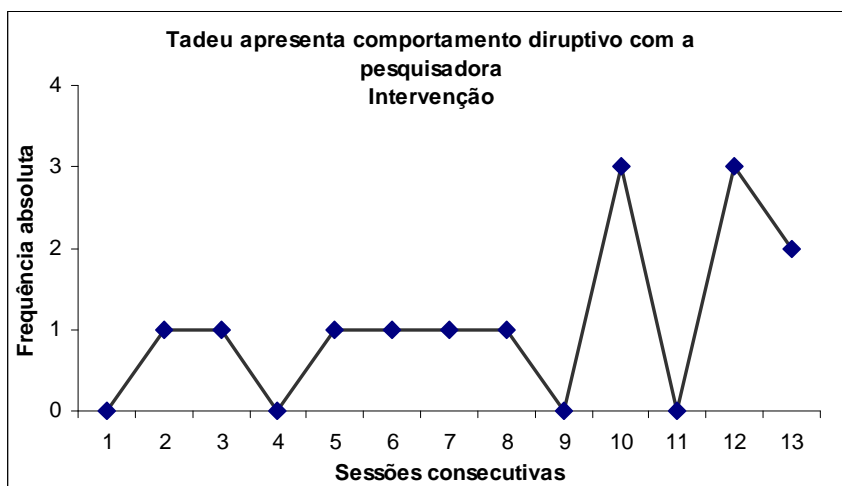


Gráfico 25. O aluno apresenta comportamento disruptivo com a pesquisadora, na fase de Intervenção.

A seguir, recorte do episódio comunicativo da sessão 12, da fase de Intervenção, no qual Tadeu apresenta comportamento disruptivo com a pesquisadora.

Tadeu prossegue a contagem, fala: “Dois”. Para e dá dois tapas no braço da pesquisadora, enquanto fala: “Tec, tec.”.

A pesquisadora, segurando a mão de Tadeu, direcionada para o gráfico, no local referente à Magali, fala: “Depois você bate”. Continua a contagem: “Dois...”.

Quanto ao aspecto instrumental é possível verificar que não ocorreram mudanças significativas nos comportamentos de Tadeu dirigidos à professora Cecília.

Tadeu apresentou, da sessão 3 a 8 na fase de Intervenção, o comportamento de imitar a estagiária-mediadora. Em seguida, observou-se decréscimo na presença desse comportamento, que culminou com certa estabilidade. Os dados sugerem que Tadeu buscou, de forma consistente, através do comportamento de imitação, outras formas de expressar o seu entendimento com Gracy. Com relação aos comportamentos afetuosos do aluno dirigidos à estagiária-mediadora, verificou-se tendência descendente na fase de Linha de Base e certa estabilidade quanto à manifestação desses comportamentos na fase de Intervenção. Já nos comportamentos desafiador-provocativos foi observada tendência descendente na fase de Linha de Base e a ocorrência de alguns comportamentos na fase de Intervenção, que culminaram com tendência descendente. Quanto à presença de comportamentos disruptivos direcionados à estagiária-mediadora, houve tendência ascendente na fase de Linha de Base. Na fase de Intervenção ocorreram oscilações significativas da sessão 2 a 6, e, em seguida, verificou-se decréscimo expressivo no que se refere à apresentação desse comportamento, com tendência estável.

Tadeu apresentou, da sessão 1 a 4, o comportamento de imitar, com algumas oscilações, com a pesquisadora. Da sessão 5 a 9 observou-se que esse comportamento se manteve estável. Na sessão 11 ocorreu significativo decréscimo, e, posteriormente, franca tendência ascendente. Cabe salientar que, após a sessão 11, não houve mais a participação de Gracy. Os dados sugerem o possível entendimento do aluno de que o comportamento de imitar poderia ser uma estratégia favorável para o seu desempenho e, com a ausência da estagiária-mediadora, buscou apresentar esse comportamento de forma mais consistente.

Com relação à presença de comportamentos desafiador-provocativos de Tadeu, dirigidos à pesquisadora, verificou-se oscilações durante toda a fase de Intervenção, culminando com leve tendência descendente. Oscilações também foram observadas nos comportamentos disruptivos do aluno dirigidos à pesquisadora, após a sessão 10, atingindo leve tendência descendente. Os dados sugerem que o aluno teve dificuldades de manter a

autorregulação buscando, por meio desses comportamentos, a expressão do seu desconforto diante de algumas situações.

4. Dados da Função Comunicativa do Aluno com os Profissionais

- a) Dados referentes ao aspecto instrumental (comportamentos: faz pedido de objeto; utiliza o protesto; utiliza a expressão de protesto).

Dados dos comportamentos do aluno dirigidos à professora (Vide Apêndice F 5.1 – F 5.1.1, Volume II)

Dados dos comportamentos do aluno dirigidos à estagiária-mediadora (Vide Apêndice F 5.1 - F 5.1.2, Volume II)

A seguir, recorte do episódio comunicativo da sessão 11, da fase de Intervenção, no qual Tadeu faz pedido de objeto à Gracy.

Gracy, sentada ao lado de Tadeu, olha para ele e observa que o aluno desfia a sua toalha (que utiliza para assuar o nariz). Toca-o no braço, e fala: “Tadeu! Tadeu”. Continua: “Dá licença!”. Pega a toalha das mãos do aluno e a coloca na ponta da sua carteira. Tadeu olha para Gracy e, aproveitando que ela olhava para a pesquisadora, pega a toalha de volta e fica com ela nas mãos. Gracy percebe que Tadeu pegou a toalha de volta, e pega a toalha de suas mãos. Tadeu olha para Gracy e fala: “Me dá!”. Estende a mão e fala novamente: “Me dá!”. Gracy dobra a toalha, e fala, apontando para a pesquisadora, que prossegue dinamizando a atividade: “Presta atenção!”. Coloca a toalha dobrada na carteira de Tadeu.

O Gráfico 26 mostra a frequência absoluta do comportamento de Tadeu de protestar com a estagiária-mediadora, nas sessões de Linha de Base e Intervenção.

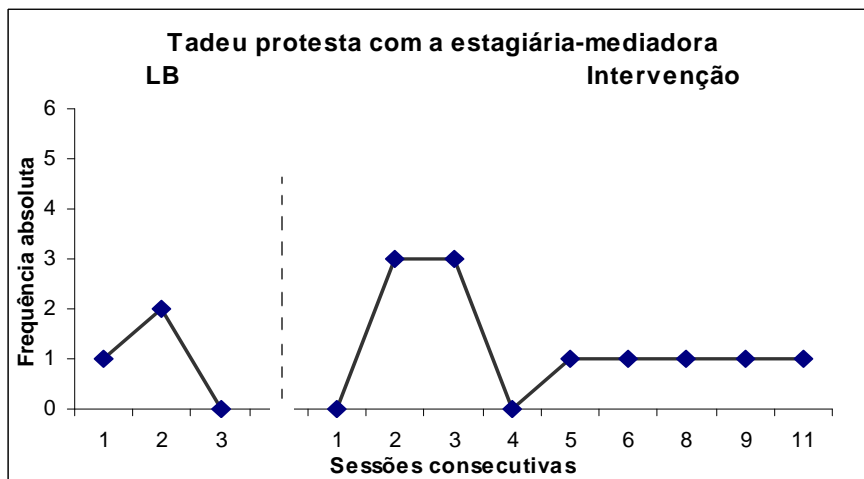


Gráfico 26 - O aluno apresenta o comportamento de protestar com a estagiária-mediadora, nas fases de Linha de Base e Intervenção.

O Gráfico 27 indica a frequência absoluta do comportamento de Tadeu de expressar protesto com a estagiária-mediadora, nas sessões de Linha de Base e Intervenção.

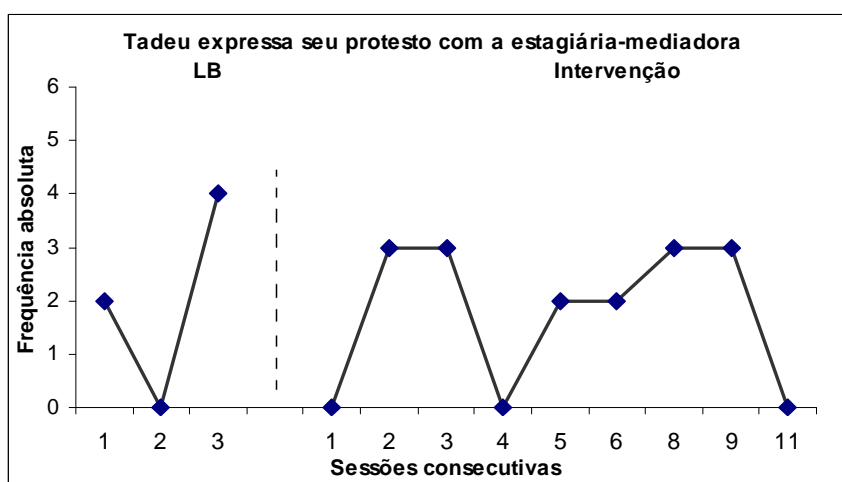


Gráfico 27 - O aluno apresenta o comportamento de expressar protesto dirigido à Gracy, nas fases de Linha de Base e Intervenção.

A seguir, recorte do episódio comunicativo da sessão 8, da fase de Intervenção, no qual Tadeu apresenta o comportamento de protestar com Gracy.

Gracy aguarda Tadeu terminar de escrever o seu nome na folha de atividade. Acaricia a sua cabeça de Tadeu com a mão, e espera. Depois fala: “ Oh, você...”. Tadeu interrompe a ação. Bate com o lápis na mesa, e vocaliza: “ Uuuuu”. Gracy leva o seu dedo indicador aos lábios e pede silêncio a Tadeu. Tadeu não olha para Gracy. Desvia o olhar e volta-se para olhar o texto.

Dados dos comportamentos do aluno dirigidos à pesquisadora

O Gráfico 28 apresenta a frequência absoluta do comportamento de Tadeu de protestar com a pesquisadora, nas sessões de Intervenção.

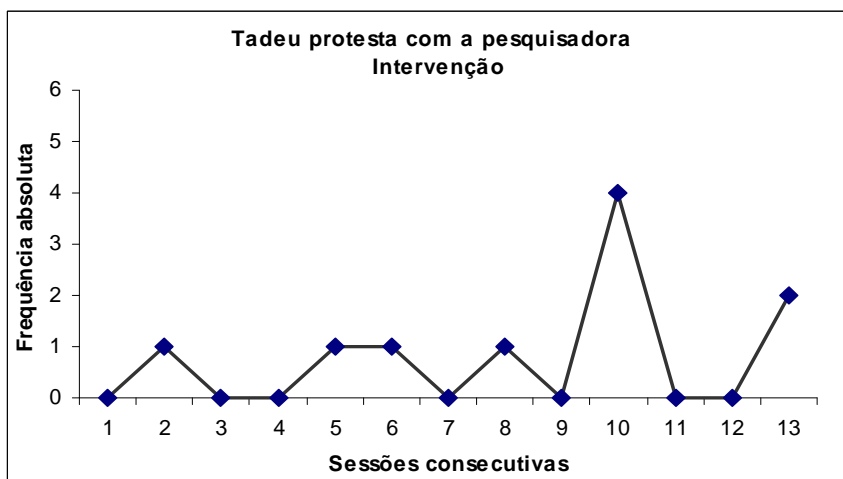


Gráfico 28 - O aluno apresenta o comportamento de protesto dirigido à pesquisadora, na fase de Intervenção.

Abaixo, o recorte do episódio comunicativo da sessão 10, da fase de Intervenção, no qual Tadeu protesta com a pesquisadora.

A pesquisadora olha para Tadeu e diz: “Eu posso falar com você e você pode me responder.”
 Continua: “Você conhece acerola? Sim ou não”. Pega os cartões “sim” e “não” da CAA e mostra-os para o aluno.

Tadeu para. Emite: “_ Heeee! Heeee!”.

A pesquisadora persiste na pergunta: “Tadeu, você já tomou suco de acerola? Sim ou Não?”. Enquanto pergunta mostra os cartões “sim” e “não”, da CAA. Continua: “Acerola... da frutinha... sim ou não?”.

Tadeu emite: “Ué! Ué!” (imitando choro).

O Gráfico 29 mostra a frequência absoluta do comportamento de Tadeu de expressar protesto com a pesquisadora, nas sessões de Intervenção.

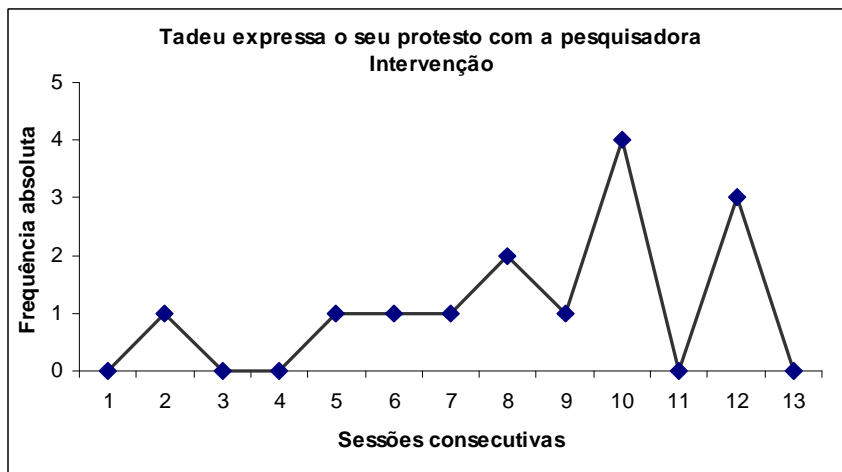


Gráfico 29 - O aluno apresenta o comportamento de expressar protesto dirigido à pesquisadora, na fase de Intervenção.

A seguir, recorte de episódio comunicativo da sessão 12, nos quais Tadeu apresenta o comportamento de expressar protesto, dirigido à pesquisadora.

Tadeu abre a sua bolsa de lápis, escolhe outro lápis de cor e colore o gráfico. A pesquisadora observa o que Tadeu coloriu, e fala para ele: “É só até o cinco”. Mostra no gráfico os quadrados que ultrapassaram, e fala: “Vamos apagar isso aqui”. Tadeu observa. Faz expressão de desgosto, e fala: “-Não, não, não”.

Com relação ao aspecto instrumental, cabe apontar que os dados sugerem que Tadeu não apresentou mudanças significativas quanto ao comportamento de pedir objeto à professora. Observaram-se apenas algumas tímidas ocorrências, com leve tendência ascendente.

Com relação ao comportamento do aluno de pedir objeto à estagiária-mediadora, observou-se tendência descendente na fase de Linha de Base. Na fase de Intervenção, embora de forma tímida, houve algumas ocorrências do comportamento, culminando com leve tendência ascendente. Os dados indicam maior proximidade de Gracy com Tadeu permitindo, possivelmente, que o aluno expressasse seus interesses e necessidades. Quanto o comportamento do aluno de emitir protesto, verificou-se, na fase de Linha de Base, tendência francamente descendente e, na fase de Intervenção, da sessão 1 a 4, significativas ocorrências do comportamento e, posteriormente, decréscimo e certa estabilidade. Já no comportamento de Tadeu de expressar protesto, verificou-se tendência francamente ascendente na fase de Linha de Base e oscilações na fase de Intervenção: da sessão 1 a 4 observou-se acréscimo significativo de ocorrências, seguido de uma fase mais estável e, posteriormente, da sessão 5 a 9, decréscimo importante, seguido de acréscimo gradativo de ocorrências do comportamento, culminando com franca tendência descendente. Os dados são sugestivos da dificuldade de

Tadeu para interagir, principalmente em situações não previsíveis anteriormente e/ou que o desagrade. Também os dados sugerem que as tentativas de interação de Gracy com o aluno provocaram possíveis desequilíbrios e a dificuldade de Tadeu para manter a autorregulação e expressar, de forma convencional, o seu desconforto.

Tadeu apresentou, durante toda a fase de Intervenção, certa constância no que se refere ao comportamento de protestar dirigido à pesquisadora, com acréscimo significativo na sessão 10, culminando com leve tendência ascendente. Quanto ao comportamento de expressar protesto observaram-se significativas oscilações, a partir da sessão 9, com acréscimo acentuado de ocorrências nas sessões 10 e 12, porém com franca tendência descendente. Os dados sugerem que as faltas e a saída da estagiária-mediadora provavelmente causaram certa desestabilização no comportamento do aluno, pela modificação do que para ele seria esperado, ou seja, ter Gracy mediando a realização das atividades. Partindo desse pressuposto, acredita-se que, após a sessão 11, Tadeu conseguiu entender que a pesquisadora estava realizando a mediação, favorecendo sua participação e execução das atividades escolares e, com isso, buscou se reorganizar para essa nova situação.

- b) Dados referentes ao aspecto Autorregulatório (comportamentos: faz pedido de ação; faz pedido de consentimento; apresenta emissões/ações performativas; utiliza o jogo).

Dados dos comportamentos do aluno dirigidos aos profissionais (Vide Apêndice F 5 – F 5.2, Volume II).

Dados dos comportamentos do aluno dirigidos à professora Cecília (Vide Apêndice F 5.2.1, Volume II).

Dados dos comportamentos do aluno dirigidos à estagiária-mediadora Gracy (Vide Apêndice F 5.2.2, Volume II).

Abaixo, recorte do episódio comunicativo da sessão 2, da fase de intervenção, no qual Tadeu apresenta emissões de sons/ações performativas em interação com Gracy.

Tadeu olha para a folha de atividade, e fala: “Acá!” Depois apresenta movimentos com os braços e mãos (sacudir e esticar) enquanto emite: “Shiiii”.

Gracy direciona a cabeça de Tadeu, com a sua mão, enquanto fala: “Aqui oh! É daqui...” Organiza a folha de atividade, direciona o corpo do aluno, e fala: “Daqui para aqui! Esse aqui oh!” Mostra na folha de atividade.

Tadeu esquiva-se. Faz movimentos com os braços, esticando-os e espalmando uma das mãos, enquanto segura, com a outra, o dedo polegar da mão direita, e emite: “Shiiii!”.

Dados dos comportamentos do aluno dirigidos à pesquisadora (Apêndice F 5.2.3,
Volume II).

A seguir, está apresentado recorte do episódio comunicativo da sessão 12, da fase de intervenção, no qual Tadeu faz pedido de ação para a pesquisadora, como ilustração.

Tadeu olha para a pesquisadora e aproxima o corpo do dela.
A pesquisadora segura o rosto de Tadeu com as duas mãos e dá beijos em seu rosto, enquanto fala: “Pei, pei, pei”.
Tadeu dá alguns tapas no braço da pesquisadora. Para e depois sorri.

Com relação ao aspecto autorregulatório é importante destacar que não ocorreram modificações significativas nos comportamentos de Tadeu pedir ação e objeto à professora Cecília. Observou-se apenas a ocorrência de algumas emissões de sons/ações performativas, com leve tendência ascendente. Os atos ou emissões performativas são aqueles utilizados em esquemas de ação familiares *aplicados a objetos ou para descarga emocional*. Inclui efeitos sonoros e vocalizações ritualizadas produzidas em sincronia com o comportamento motor do aluno. Geralmente a descarga emocional ocorre em episódios de interação, seja com pessoas ou com objetos. Os dados indicam o afastamento entre o aluno e a professora e, também, a dificuldade de Tadeu para manter a autorregulação quando interagia com a professora.

Tadeu não apresentou mudanças nos comportamentos de pedir consentimento, ação e de realizar jogo em interação com Gracy. Quanto ao comportamento de apresentar emissões de sons/ações performativas verificaram-se oscilações significativas, com tendência descendente. Os dados são sugestivos da necessidade do aluno, durante as interações com a estagiária-mediadora, de realizar descarga emocional, embora de forma não convencional. O decréscimo da ocorrência do comportamento indica as tentativas do aluno de manter a autorregulação.

Não foram observadas ocorrências significativas dos comportamentos de Tadeu de pedir consentimento e de realizar jogo em interação com a pesquisadora. No tocante ao comportamento do aluno de pedir ação observaram-se tímidas ocorrências, a partir da sessão 8 até a sessão 10 e, posteriormente, acréscimo nas ocorrências, culminando com leve tendência descendente. Quanto a Tadeu apresentar o comportamento de emitir atos e/ou emissões performativas, o aluno manifestou significativas oscilações, atingindo tendência descendente. Os dados sugerem que Tadeu, após uma maior aproximação com a

pesquisadora, tentou, por meio desse comportamento, embora não habitual, manter a autorregulação.

- c) Dados referentes ao aspecto Pessoal (comportamentos: utiliza a exibição; apresenta emissões/ações reativas e emissões/ações não focalizadas; utiliza a exploração).

Dados dos comportamentos do aluno dirigidos aos profissionais (Vide Apêndice F 6 – F 6.1, Volume II).

Dados do comportamento do aluno dirigidos à estagiária-mediadora Gracy (Vide Apêndice F 6.1.1, Volume II).

Dados do comportamento do aluno dirigidos à pesquisadora (Vide Apêndice F 6.1.2, Volume II).

Quanto ao aspecto pessoal foi verificado que Tadeu não apresentou modificações em seus comportamentos dirigidos à professora Cecília.

Com a estagiária-mediadora Gracy, Tadeu não apresentou modificações com relação à apresentação dos comportamentos de exibição e de emissões de sons/ações reativas. A respeito do comportamento de emitir sons/ações não focalizadas foi observada tendência francamente descendente na fase de Linha de Base e, a partir da sessão 6, oscilações que culminaram com leve tendência ascendente. Já com relação ao comportamento de exploração, o aluno apresentou oscilações na fase de Linha de Base, com leve tendência ascendente e, na fase de Intervenção, a partir da sessão 8, significativa tendência ascendente.

Tadeu não manifestou modificações nos comportamentos de emitir sons/ações reativas e de realizar exploração em interação com a pesquisadora. Com relação ao comportamento de exibição e de emitir sons/ações não focalizadas observaram-se oscilações significativas, a partir da sessão 6, culminando com tendência descendente.

5. Dados Referentes à Categoria Generalização do Aluno com os Profissionais (inicia/responde interação, espontaneamente, com os profissionais, utilizando os cartões da

CAA; responde interação com os profissionais após a oferta dos cartões da CAA pelos profissionais).

Dados referentes ao comportamento do aluno com a nova professora

O Gráfico 30 mostra a frequência absoluta do comportamento de Tadeu de iniciar e/ou responder às tentativas de interação da nova professora, Sueli, espontaneamente, utilizando os cartões da CAA, nas sessões de *Follow-up*.

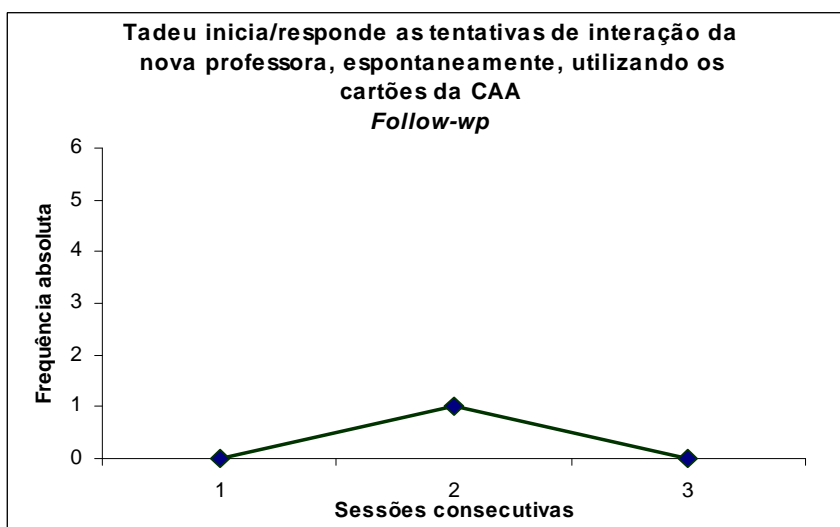


Gráfico 30. O aluno inicia e/ou responde à interação, com Sueli, utilizando espontaneamente os cartões da CAA.

Dados referentes ao comportamento do aluno com a nova estagiária-mediadora

O Gráfico 31 indica a frequência absoluta do comportamento de Tadeu de iniciar e/ou responder às tentativas de interação da nova estagiária-mediadora, Vera, após a oferta dos cartões da CAA, nas sessões de *Follow-up*.

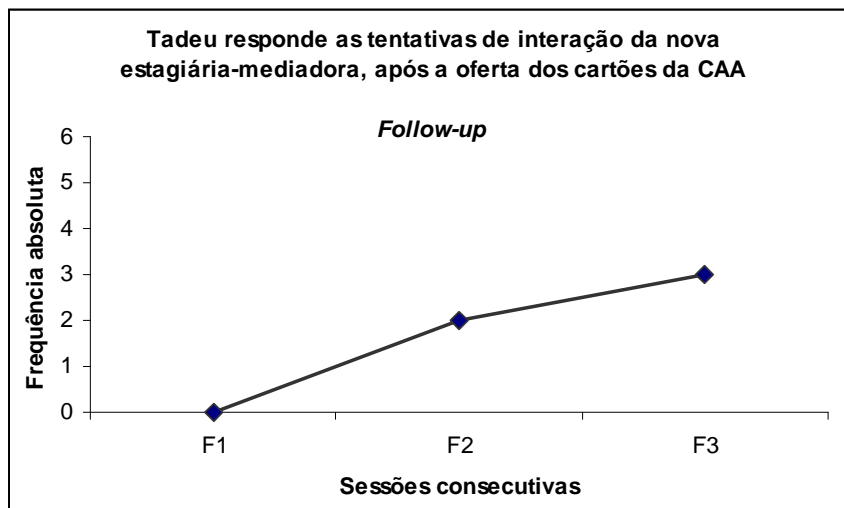


Gráfico 31 - O aluno responde às tentativas de interação de Vera, após a oferta dos cartões da CAA.

Quanto à generalização do aluno, com relação ao uso espontâneo dos cartões ou o uso após a oferta dos cartões para iniciar e/ou responder à tentativa de interação dos novos profissionais, observou-se que Tadeu não apresentou o comportamento de responder às interações da nova professora, Sueli, após a oferta dos cartões da CAA. Apenas evidenciou tímida tentativa de, espontaneamente, iniciar e/ou responder à interação. Já com a nova estagiária-mediadora, Vera, o aluno não apresentou qualquer tentativa de iniciar e/ou responder às tentativas de interação, de forma espontânea, utilizando os cartões da CAAA, no entanto, respondeu a algumas tentativas de interação da mediadora, após o oferecimento dos cartões da CAA, com tendência ascendente.

Análise das observações *in loco* e anotações de campo

a) Fase de Aproximação e de Linha de Base

Na fase de Aproximação a professora Cecília mostrou-se preocupada, porém bastante motivada para acolher Tadeu. Destacava, principalmente, como os demais alunos se relacionam com o aluno com autismo:

A turma trata o Tadeu como outro aluno qualquer, no entanto percebo o cuidado e a tolerância com as bobagens que ele faz, mesmo quando tira objetos ou a merenda das mãos das crianças e come ou dá um tapa em uma delas. Elas não reagem, quando muito falam com ele para devolver ou parar. É nítido que a turma foi trabalhada para isso e entende as dificuldades de Tadeu. Eu, às vezes, quando vejo que Tadeu está demais, é quem interfere (CECÍLIA).

Durante a fase de Linha de Base observou-se que a professora Cecília buscava se aproximar do aluno, principalmente para intervir perante comportamentos desafiador-provocativos e disruptivos. Dessa forma, oferecia apenas *feedbacks* negativo e corretivo. A professora, por vezes, dizia: “Eu acredito que Tadeu deve receber limites como todos os alunos. Não é porque tem deficiência que ele vai fazer o que quer”. Também foram verificadas tímidas tentativas de Cecília para incentivar Tadeu a se comunicar e a realizar as atividades propostas. Não foi observado, no entanto, o comportamento de aguardar a resposta do aluno, nem o comportamento de favorecer a comunicação entre os alunos.

A estagiária-mediadora apresentava, de modo habitual, comportamentos afetuosos com Tadeu. Utilizava essa forma de se comunicar com o objetivo de favorecer a interação de Tadeu e, por vezes, incentivar a autonomia do aluno. Por exemplo: Gracy, após fazer pergunta fechada (resposta sim ou não), beijava o aluno e, depois, solicitava que ele respondesse ou mostrasse alguma ação (responder aos comandos). Porém, também foi observado que, em alguns momentos, mesmo diante de comportamento disruptivo, Gracy não oferecia *feedback* negativo ou corretivo. A estagiária-mediadora dizia para Tadeu que ele não podia bater, e, em seguida, beijava-o, solicitando retribuição. Por exemplo: Tadeu apresentava um comportamento inadequado com Gracy. A estagiária-mediadora falava para ele que não podia agir daquela maneira e, depois, dava um beijo no rosto dele. A estagiária, muitas vezes, disse: “Eu acho que assim, com beijo, ele vai entender que não pode bater.”

Outro aspecto importante a destacar é que Gracy, por vezes, solicitava aos colegas de Tadeu objetos que ele necessitava, e respondia às perguntas/solicitações dos colegas direcionadas a Tadeu, não permitindo que ele tentasse tomar a iniciativa.

Cabe ressaltar, também, a posição inicial dos profissionais quanto à utilização dos cartões da CAA com o aluno. A professora e a estagiária-mediadora explicaram suas dúvidas quanto à possibilidade da eficácia do uso dos cartões para favorecer a comunicação e a aprendizagem de Tadeu. Gracy, algumas vezes falou: “Será que ele vai se acomodar e não falar? É mais fácil mostrar o cartão. Quando ele está muito chateado, ele até fala algumas palavras.” A professora também trazia a preocupação do aluno “ficar dependente” do uso dos cartões: “Eu não sei como vai ser depois. E se ele não quiser falar?”

Tadeu realizava as mesmas atividades oferecidas para a turma, porém, sem qualquer adaptação. Dessa forma, apenas copiava a atividade e as respostas, quando era para escrever no caderno, ou copiava as respostas, quando a atividade era em uma folha impressa ou no livro, com o auxílio de Gracy, após a professora corrigir a atividade com a turma.

Algumas vezes Gracy e Cecília tentaram oferecer outra atividade para Tadeu, diversa da que a turma realizava, porém ele expressava o seu protesto com gritos, emissões de sons ou protestava batendo na estagiária-mediadora e/ou guardava o material ofertado, buscando desenvolver a mesma atividade que os colegas. A reação do aluno, por diversas vezes, deixou os profissionais sem saber o que fazer. Gracy chegou a expor a sua preocupação: “Tadeu não sabe ler, como vai fazer a atividade igual a dos colegas?”

A professora também expressou a sua opinião, com relação às atividades a serem oferecidas a Tadeu:

Eu acho que ele precisa de atividades diferenciadas. Percebo que ele ainda precisa de um trabalho anterior, mas ele não aceita, quer fazer o que os outros alunos estão fazendo, mas ele não está nesse momento. Eu fico em dúvida. Será que na Educação Especial Tadeu não seria atendido de uma forma melhor, recebendo o que ele realmente precisa? (PROFESSORA CECÍLIA).

b) Fase de Intervenção

Durante a fase de Intervenção, com a pesquisadora interagindo *in loco* com os profissionais, o aluno e a turma, gradativamente foram observadas algumas tentativas de mudanças com relação a certas crenças, apontadas pelos profissionais, a respeito da inclusão do aluno na turma, suas potencialidades e, também, quanto aos recursos da CAA propostos para favorecer a comunicação, a aprendizagem e o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com Tadeu.

Com a introdução e o uso sistemático dos cartões da CAA, para favorecer a comunicação e a aprendizagem do aluno, e os subsídios teórico-práticos oferecidos pela pesquisadora, paulatinamente os profissionais começaram a perceber os benefícios decorrentes da utilização dos recursos sugeridos e ofertados pela pesquisadora. Os cartões foram introduzidos, inicialmente, em atividades de livre escolha e para prevenção do uso dos comportamentos desafiador-provocativos e disruptivos, os cartões que indicavam a não aceitação desses comportamentos eram apresentados antes do início de qualquer atividade. A estagiária-mediadora passou a utilizá-los com frequência, e a professora, de forma esporádica, porém observando o uso desses recursos com o aluno e as respostas por ele emitidas. Gracy chegou a relatar uma experiência com Tadeu que, segundo ela, foi fundamental para melhor compreender a importância de serem oferecidos recursos para possibilitar a comunicação do aluno:

Ontem, Tadeu chegou chorando. Eu perguntei o que estava acontecendo. Ele me olhou e continuou a chorar. Tentei perguntar de novo, mas ele me olhou e não fez qualquer gesto. Lembrei dos cartões e peguei aqueles referentes à pessoa triste, alegre, zangada, com dor, e mostrei para Tadeu. Perguntei de novo o que estava acontecendo, mostrando os cartões. Também usei os cartões “sim” e “não”. Conforme ia mostrando os cartões relacionados aos sentimentos, eu perguntava se era “sim” ou “não”. Depois de mostrar os cartões triste, alegre, zangado, e Tadeu dizer não para todos eles, ele pegou o cartão “dor” e colocou no suporte. Dei um beijo nele e vi que estava febril. Ele só conseguiu dizer que estava doente com os cartões (GRACY – ESTAGIÁRIA-MEDIADORA).

No decorrer dessa etapa também foram observadas algumas modificações nos comportamentos dos profissionais, com relação à oferta de *feedbacks* para o aluno. A partir das orientações oferecidas pela pesquisadora, a professora e a estagiária-mediadora demonstraram entender como realizar o procedimento e a importância da oferta de *feedbacks* para Tadeu. Os profissionais passaram a oferecer respostas mais objetivas para favorecer o entendimento do aluno sobre: a necessidade de cumprir as regras sociais (participar do convívio social), quando o seu comportamento desencadeava agrado ou desagrado, e também para corrigi-lo (*feedback* corretivo, oferecendo modelo) e gratificá-lo (*feedback* positivo) quando agia de forma adequada, realizava as atividades propostas ou atendia aos comandos.

Cabe destacar que Gracy passou a ofertar *feedbacks* negativos e corretivos para Tadeu e apresentou decréscimo significativo da utilização de comportamentos afetuosos, em situações em que a presença desse comportamento não propiciaria ao aluno o entendimento da desaprovação de sua forma de agir, intervindo de modo mais claro e objetivo.

Importante salientar que, por vezes, os comportamentos desafiador-provocativos e disruptivos, apresentados pelo aluno e dirigidos aos profissionais, embora de forma inadequada, sugeriam a intenção de Tadeu de iniciar/responder à interação ou de chamar a atenção da estagiária-mediadora e/ou da professora para si.

Quanto às tentativas da professora para favorecer e incentivar a autonomia do aluno, observou-se que, algumas vezes, Cecília solicitou o auxílio de Tadeu para distribuir as folhas de atividades para os colegas e o chamou ao quadro de giz para responder questões da atividade, enquanto corrigia com toda a turma o trabalho realizado. É importante ressaltar que tais comportamentos eram corriqueiros com os demais alunos.

No tocante aos comportamentos de Gracy, foram observadas modificações com relação aos comportamentos de aguardar a resposta de Tadeu, oferecer modelo e incentivar a comunicação. A estagiária-mediadora começou a fazer, com mais frequência, perguntas abertas e a realizar tentativas de ofertar síntese da mensagem para o aluno. Também foram observadas tentativas de Gracy para incentivar a autonomia de Tadeu. Algumas vezes, Gracy solicitava que ele pegasse sozinho água para beber, saindo da sala e retornando, e o

incentivava a solicitar ao colega o objeto que precisava, apenas mediando a situação, quando muito necessário. Tais fatos sugeriram que, gradativamente, a estagiária-mediadora se mostrava mais sensível para oferecer ao aluno oportunidades de se comunicar, buscar mais autonomia e demonstrar suas potencialidades.

No entanto, apesar das tímidas mudanças no comportamento da professora, Tadeu permaneceu principalmente sob a responsabilidade da estagiária-mediadora ou da pesquisadora. Cecília se aproximava dele, em raras ocasiões, com o objetivo de verificar se ele estava realizando a atividade com a estagiária-mediadora ou com a pesquisadora, e para ofertar *feedbacks* positivos e corretivos. A professora, em alguns momentos, tentou justificar o seu comportamento para a pesquisadora: “Eu tenho os outros alunos para cuidar. São vinte ao todo. Como eu sei que Tadeu está sendo auxiliado, eu fico mais tranquila.” Tal fato denunciava que Cecília ainda não via Tadeu como seu aluno, possivelmente em decorrência de suas crenças pessoais.

Com relação aos comportamentos do aluno, verificou-se que Tadeu apresentou algumas mudanças: começou a utilizar a linguagem de forma funcional, emitindo frases simples (algumas vezes utilizando a fala dos profissionais ou dos colegas, direcionadas para ele em situações anteriores, de forma contextualizada) e, quando muito contrariado, falava palavrões; começou a fazer uso dos cartões da CAA oferecidos, quando interpelado para se comunicar; demonstrou compreender as atividades propostas, quando adaptadas, e realizou-as com desempenho satisfatório, embora por vezes expressando o seu protesto (por meio de choro, manha, birra) ou protestando (atos ou emissões usados para interromper uma ação indesejada, incluindo oposição de resistência à ação do outro e rejeição de objeto por ter de executá-las). Tadeu demonstrava, muitas vezes, preferir brincar com os brinquedos que havia na sala de aula ou ficar entretido com os movimentos e sons performativos que fazia, do que realizar a atividade que lhe era determinada.

Interessante ressaltar que as mudanças no comportamento de Tadeu também foram apontadas por alguns membros do corpo docente, da equipe de apoio (serventes e inspetor) e da equipe administrativa, em conversa informal, durante o intervalo de recreio do aluno, na sala dos professores, no pátio e na secretaria. Cabe destacar o discurso de uma professora, na sala dos professores, durante um intervalo para o café, em conversa com a pesquisadora:

Tadeu está muito diferente. Outro dia eu estava aqui e ele entrou. Eu estava comendo biscoito. Ele ficou parado me olhando. Ofereci um biscoito para ele e ele esticou a mãozinha, esperando eu dar o biscoito. Pegou o biscoito e foi embora, com expressão de feliz, comendo o biscoito. Antigamente ele não esperava, tirava da mão de quem estivesse comendo ou

buscava o pote do biscoito, abria e pegava quantos desejava. Que mudança! Ah, ele também parou de bater. (PROFESSORA).

Quanto à adaptação das atividades pedagógicas, é importante salientar que, excluindo as atividades que foram oferecidas pela pesquisadora, durante algumas sessões, tal processo ocorreu exclusivamente pela iniciativa e empenho da estagiária-mediadora. Cecília não oferecia à Gracy o planejamento das aulas e a estagiária-mediadora, durante a aula, criava estratégias para adaptar a atividade para Tadeu executá-la.

Um aspecto interessante a destacar é que a professora, por diversas vezes, solicitou à pesquisadora atividades adaptadas com os conteúdos que estava trabalhando com a turma, para todos os alunos, justificando ter alunos com dificuldades que se beneficiariam com a adaptação. No entanto, apesar de receber orientações, instruções e ter disponível os materiais para construir as atividades adaptadas, Cecília não realizou a adaptação de qualquer atividade para o aluno ou para a turma. A professora permaneceu, apenas, quando acreditava ser necessário, oferecendo material concreto disponível em sua sala de aula. Por exemplo: livro de história para facilitar o entendimento de Tadeu, por meio das gravuras, sobre a história contada para a turma; letras móveis e miniaturas de objetos disponíveis na sala de aula. Interessante ressaltar a opinião emitida pela professora, com relação às atividades adaptadas:

Essas atividades favorecem o entendimento de todos os alunos do que é para fazer e, com isso, a sua realização. Eu tenho alunos com dificuldades, além de Tadeu, e percebo que todos conseguem fazer o que é pedido, apresentando bom desempenho. Até mesmo aquele aluno que ainda não se encontra alfabetizado é capaz de entender o enunciado e fazer, sem precisar de muito auxílio (PROFESSORA CECÍLIA).

Outra questão a ser ressaltada consiste na postura da professora da Sala de Recursos de Tadeu que, embora não podendo participar do estudo de forma sistemática, mostrou interesse com relação à adaptação das atividades. A professora solicitou orientações à pesquisadora para confeccionar atividades e materiais e a possibilidade de ter acesso a recursos para poder construí-los, tendo em vista que não os dispunha na Sala de Recursos. A pesquisadora deu à Clara o *software Comunique*, com o qual ela realizou as adaptações das avaliações da Secretaria Municipal de Educação para Tadeu, com sucesso, e disse estar utilizando o *software* para adaptar atividades, fazer avaliações e construir cartões da CAA para outros alunos com deficiência, atendidos em sua Sala de Recursos. Cabe destacar o depoimento de Clara:

Eu precisava adaptar as atividades para Tadeu. Percebo que outros alunos, com outras deficiências, também se beneficiariam com as adaptações, no entanto não tinha material para poder construí-las. Com o *software Comunique* já tenho a oportunidade de realizar um trabalho mais direcionado para cada aluno e fazê-lo em casa. Na escola, sem dispor de recursos, atendendo e fazendo as visitas, fica difícil. Antigamente, eu tentava construir os

materiais através de pesquisas na *internet*. Hoje, percebo que com a Comunicação Alternativa posso auxiliar muitos alunos e, também, que é um recurso importante para os professores favorecerem a comunicação e a aprendizagem de crianças com dificuldades, e digo mais, até com crianças ditas normais. Já pensou como pode ser útil na alfabetização dos alunos? (CLARA)

Durante o início do primeiro semestre de 2011 e parte do segundo semestre do referido ano, ocorreram várias oscilações no comportamento de Tadeu, e foram realizadas inúmeras tentativas de contato com a responsável.

A responsável pelo aluno, mediante as tentativas de abordagem da professora e da estagiária-mediadora, com o objetivo de conversar sobre as mudanças no comportamento de Tadeu e buscar compreender o que poderia ter desencadeado tais modificações, oferecer orientações e/ou estratégias, se apresentou muito arredia. Dessa forma, a responsável reeditou condutas defensivas, as mesmas apresentadas em 2010, quando da realização do estudo-piloto, ou seja, apresentou os seguintes comportamentos: quando abordada, pela gestão e/ou professora, realizava inúmeras queixas da escola, dos profissionais e dos colegas do filho; voltou a intervir com os colegas de Tadeu, chamando a atenção das crianças quando se dirigiam, de forma que considerava inadequada, ao filho e, também, dando orientações sobre como interagir com ele. Quando comunicada de que Tadeu voltou a apresentar o comportamento de bater nos profissionais (professora e estagiária-mediadora) e nos colegas de turma, a responsável disse, após ser observada instruindo os colegas de turma de seu filho para não mais abraçá-lo, beijá-lo, porque ele não gostava, e não mais chamá-lo pelo nome:

Tadeu está batendo porque vocês estão deixando que abracem, beijem e que o chamem pelo nome. Ele não gosta de ser abraçado e beijado e não quer ser mais chamado pelo nome. Eu descobri! Devem chamá-lo de “Hem”. Eu passei a chamar o Tadeu de “Hem”, em casa. Ele parou de bater. (RESPONSÁVEL).

A professora e a gestora explicaram à responsável que a forma de intervenção adotada por ela não era coerente. Esclareceram que o aluno estava aceitando e até buscando beijos e iniciando uma melhor aceitação do abraço. Destacaram ainda que a referência do aluno era o seu nome e, dessa forma, não o chamariam por qualquer outro e nem iriam impedir que as crianças buscassem se relacionar com Tadeu, somente para que ele não mais apresentasse comportamentos disruptivos. A professora relatou que chegou a pontuar para a responsável: “Você prefere que ele fique isolado e preso em casa, como era antes?” (Cecília). A responsável, mediante a intervenção, apresentou-se mais arredia e disse:

Então eu não vou aceitar reclamação quando ele bater em alguém. Ele não quer ser abraçado, beijado e nem ser chamado pelo nome. Vocês insistem em deixar que beijem, abracem e que

chame ele assim. Vocês vão ter que lidar com isso. Depois não reclamem! (RESPONSÁVEL POR TADEU).

Importante destacar que desde o início do ano de 2011, a responsável por Tadeu estava fazendo tratamento médico (clínico) de forma sistemática, e, inclusive, iria se submeter a uma cirurgia, no mês de julho. Possivelmente esses fatos podem ter influenciado no comportamento (autorregulação) do aluno, bem como no da responsável. A pesquisadora tentou, por diversas vezes, com a gestora, com as quais a responsável por Tadeu mantinha boa relação, um contato formal ou mesmo informal com ela, com o objetivo de saber o que estava realmente ocorrendo e tentar auxiliá-la e/ou orientá-la. Porém, a responsável sempre justificava a impossibilidade de comparecer aos encontros por estar realizando tratamento de saúde especializado.

Com o retorno dos comportamentos inadequados do aluno, a pesquisadora orientou a estagiária-mediadora e a professora como proceder na presença de comportamentos disruptivos, ou seja, buscar a possível causa e dar *feedbacks* para Tadeu conseguir manter a autorregulação. Com as estratégias utilizadas, o aluno conseguiu se reorganizar. Contudo, a partir de junho de 2011, Gracy passou a se ausentar com frequência, por problemas pessoais, culminando com a oficialização de seu desligamento da função no início do mês de setembro do referido ano. Com a ausência de Gracy, Cecília demonstrou muitas dificuldades para conciliar a atenção a Tadeu e aos outros alunos, e a pesquisadora assumiu o papel de mediadora nos dias de sessão.

Com a nova situação, Tadeu voltou a apresentar comportamentos disruptivos e recusas para realizar o que era proposto (protesto e expressão de protesto). Comportamentos por meio dos quais o aluno mostrava desagrado e/ou o não entendimento quanto à ausência da estagiária-mediadora, com quem mantinha um bom vínculo, uma vez que a ele não foi dada explicação sobre o desligamento de Gracy nem a respeito do término do trabalho que ela realizava com ele.

Em decorrência da saída de Gracy e da desestabilização no comportamento de Tadeu, a responsável pelo aluno deixou de levá-lo à escola, por cerca de duas semanas. A gestora entrou em contato com a responsável, que justificou a ausência de Tadeu dizendo: “Só vou levá-lo quando tiver outra estagiária-mediadora para tomar conta dele” (responsável). A gestora cobrou a presença do aluno e Tadeu, então, retornou.

A gestora, posteriormente, relatou a conversa que teve com a responsável por Tadeu:

Como Tadeu continuava faltando, eu liguei para a responsável e perguntei: Cadê o meu menino? Ela respondeu que ele só voltaria quando chegasse uma nova estagiária-mediadora. Então eu falei para ela que ele era aluno da professora e da escola e não da estagiária, e que eu

o queria de volta. Ela falou que ele iria bater nas pessoas, e eu disse para ela que era um problema nosso, da escola, e que nós veríamos o que fazer. Falei, também, que ele afastado da escola só iria atrapalhar, destruir tudo que ele já havia conseguido conquistar e que ela (a responsável) estava atrapalhando o filho (GESTORA DA UNIDADE ESCOLAR).

Na terceira semana de setembro de 2011, após solicitação da gestão aos órgãos superiores, uma nova estagiária-mediadora, estudante de Pedagogia de uma universidade estadual do Rio de Janeiro, foi designada para a escola. Cabe destacar que ela não havia sido informada sobre a deficiência do aluno para o qual fora designada como mediadora e que não tinha qualquer experiência com aluno com autismo.

Tadeu aceitou bem a troca da estagiária-mediadora. Logo demonstrou comportamentos que indicavam que havia entendido que a presença da nova estagiária seria para dar continuidade à mediação, ou seja, para ter alguém disponível para ele, auxiliando-o na realização das atividades e, também, para favorecer a manutenção de autorregulação.

A pesquisadora, que estava finalizando a fase de Intervenção do estudo, orientou a nova estagiária quanto aos recursos e estratégias utilizados, ofereceu subsídios teórico-práticos sobre os TGDs, principalmente sobre o autismo, e também deu instruções sobre a utilização dos recursos da CAA (cartões e atividades adaptadas), até o final do mês de setembro.

A pesquisadora, em visita à escola, em novembro de 2011, para realizar a etapa de *Follow-up*, foi informada pela gestora de que, no início de outubro de 2011, a nova estagiária-mediadora teve faltas frequentes, sem qualquer justificativa à escola. A gestora se comunicou com a estagiária, por telefone, para saber o motivo de suas faltas. Foi inicialmente informada de que ela estava faltando em razão de problemas pessoais. Nesse contato, a estagiária-mediadora solicitou que a gestão a recebesse de volta, pois estava se reorganizando. O pedido foi aceito, porém a estagiária não retornou. A gestora voltou a telefonar para estagiária-mediadora, buscando uma definição de sua posição, e esta, então, comunicou que havia desistido da função.

Cabe destacar que a gestora relatou a tentativa de encontrar alternativa para auxiliar a professora e o aluno, porém, não havia outro profissional para ser designado para tal tarefa (falta de professor) nem poderia oferecer o suporte de uma servente, com a qual o aluno mantinha excelente interação, apesar de seu perfil adequado e de sua disponibilidade, uma vez que ela não tinha formação compatível com a função.

A postura de uma professora de inglês, diante de um comportamento disruptivo apresentado por Tadeu, em uma aula com a sua turma, no final do mês de outubro, foi relatada pela professora da Sala de Recursos, Clara. Ela contou que em uma visita ao aluno e

à professora, presenciou Tadeu dar um soco na professora, após ela ter oferecido um livro diferente, enquanto ela realizava uma atividade em outro livro, com a turma. Clara relatou o episódio:

Quando Tadeu recebeu o livro, ele se levantou, foi até a estante buscar outro. Eu o chamei e a professora falou: “Já está em pé Tadeu? Senta!” Tadeu voltou e sentou ao meu lado. Eu fui abrir o livro na folha que a professora pediu e percebi que o de Tadeu era diferente do livro que a turma estava trabalhando. Levantei o braço e falei com a professora que o livro de Tadeu era outro. Ela me disse: “Ele faz esse mesmo, vai dar no mesmo” e não foi procurar o livro de Tadeu. Saí da sala e fui procurar a Cecília. Como ela é a professora dele, é da escola, poderia intervir. Confesso que saí porque precisava respirar. Fiquei indignada! Quando eu e a Cecília entramos na sala, Tadeu, depois de se levantar, ir à estante para procurar o livro novamente e a professora insistir para que ele sentasse, ele deu um soco no braço dela. A professora começou a gritar com Tadeu e saiu da sala, aos gritos, dizendo que não aceitava isso, que “não ganhava para isso”. Tadeu ficou assustado e as crianças também (CLARA).

A gestora, posteriormente, complementou a informação de Clara, em conversa informal com a pesquisadora, expressando a sua desaprovação com relação ao comportamento da professora de inglês:

Foi horrível! A professora saiu da sala do Tadeu aos gritos, dizendo “que não estudou para isso”. Eu a chamei. Pedi para ela parar e pensar. A professora começou a falar da mãe de Tadeu, dizendo “que a mãe não faz nada”. Cheguei a colocar para ela sobre a dificuldade de se ter um filho assim, e disse: Você não é casada, peço muito a Deus que você nunca passe por isso. Ela se virou, saiu, e me deixou falando sozinha. Chamei-a novamente e a lembrei que estava em estágio probatório. Falei também sobre a inclusão e que abrir as portas para crianças como Tadeu não é uma posição da nossa escola ou da rede, é federal e teremos, de agora em diante, sempre crianças assim. Ela me respondeu que eu estava “abusando do poder” chamando-a para voltar e me ouvir. Aí eu dei uma advertência por desacato. Não sei se ela vai continuar nem o que ela vai definir. Vamos esperar (GESTORA DA UNIDADE ESCOLAR).

Em contato com Cecília, ela relatou que Tadeu não estava comparecendo às aulas desde a segunda quinzena de novembro:

Primeiro foi o Tadeu que ficou doente — amidalite. Eu liguei e a mãe me disse que ele estava com febre. Depois foi por causa da mãe, que não está bem de saúde. Eu cheguei a falar com ela, enquanto estava trazendo Tadeu. Liguei para ela e ela me falou que está muito enjoada com os remédios que o médico passou, mas não disse, até agora, o que ela tem. Disse que esteve internada, por causa de uma anemia, e que os pontos da cirurgia, que fez em julho, não fecharam. Falou até da necessidade de fazer outra cirurgia, mas que vai esperar as férias de Tadeu. Ela é muito fechada, não dá abertura para podermos perguntar e nem tentar ajudar. Perguntei por Tadeu e ela disse que ele está bem, apenas um pouco agitado (CECÍLIA).

A seguir, a professora Cecília fez uma breve avaliação do comportamento e do desenvolvimento de Tadeu. Falou sobre a sua dificuldade de realizar o trabalho com ele e com a turma, sem uma mediadora, e sobre a sua posição de não prosseguir como regente da turma em 2012. Cabe ressaltar que o seu discurso sugere a vivência de sentimentos de frustração e de “abandono”:

Com a Gracy foi muito bom, mas quando ela saiu o Tadeu caiu muito. Voltou a dar soco, com a mão fechada mesmo! Com a nova estagiária foi a mesma coisa. Depois que ela saiu, embora tenha ficado por pouco tempo, Tadeu voltou a ficar agitado, bateu muito e chutou. Tudo que ele havia conseguido foi por terra: ele já não batia mais, quando batia, eram só aqueles tapinhas, de implicância; já ficava na fila para almoçar e sair da sala e estava falando mais. Estava me chamando de tia! Teve um dia, no refeitório, que algumas meninas estavam dando biscoito para ele e ele não queria. Tadeu me chamou e disse: “Tia, óia isso!” Entendi que Tadeu me chamou para que eu pedisse para as meninas deixar ele em paz e foi o que eu fiz, e ele ficou todo feliz por eu tê-lo defendido. Vejo o crescimento de Tadeu e fico com pena. No IV COC (Conselho de Classe), quando eu disse que não vou continuar com a turma, nenhuma professora se posicionou para ficar. Eu até me indispus com uma colega porque falei que os órgãos superiores deveriam obrigar a mãe a levar o aluno para os atendimentos. O Tadeu precisa e ela também! A colega também ficou chateada comigo porque falei que os órgãos superiores deveriam dar orientações para a professora e a estagiária. As estagiárias quase não tiveram encontros para receber orientações e, quando recebiam, eram fora da realidade que elas viviam aqui na sala. Eu coloquei que durante o ano todo só fui chamada para uma reunião, e falaram sobre surdos! Foi bom, a gente aprende, mas eu não tenho aluno surdo! O que eu devia fazer ninguém me disse! Se eu não tivesse você, como iria ser? O que eu recebi de orientação mesmo, sobre o dia a dia foi com você! Você me ajudou muito! (CECÍLIA).

Quando a pesquisadora foi se despedir da gestora e combinar quando e como seria realizada a etapa de *Follow-up* do estudo, ela, espontaneamente, fez uma rápida avaliação do comportamento do aluno e do trabalho da professora Cecília. Explicou que pelo fato de ter ser uma estagiária, indicada como mediadora para o aluno, havia a possibilidade de rotatividade, o que ocasionava certas dificuldades para a escola, e quanto a Tadeu, falou sobre sua relação com ele:

Eu percebo muitos ganhos de Tadeu. Hoje ele está muito diferente do que ele chegou, no ano passado. A Rosa (servente) até brinca dizendo que ele me controla. Ele sabe quando eu chego. Vai até a secretaria me procurar. Geralmente estou no computador. Ele entra, olha, senta no meu colo e não mexe no computador! Ele me beija e espera ganhar beijo. Eu acho que ele perdeu muito pela falta de continuidade das estagiárias. Com a Gracy foi ótimo, mas foi embora sem falar nada e com a outra foi a mesma coisa, sem falar nos problemas com a de 2010. Ele se apegava e elas iam embora. Cecília é ótima, mas está cansada e também cheia de problemas pessoais. Sozinha é difícil trabalhar com Tadeu e a turma, o trabalho fica quebrado (GESTORA DA UNIDADE ESCOLAR).

A gestora convidou a pesquisadora para participar do V Conselho de Classe (V COC), em dezembro de 2011.

Durante o V COC, a professora Cecília demonstrou, novamente, o desejo de não prosseguir com a turma de Tadeu, no ano seguinte. Disse ela:

Eu até ficaria com a turma se a responsável buscasse atendimento psicológico para ela e para Tadeu e também levasse o filho para o atendimento na Sala de Recursos. Tadeu cresceu muito, mas sinto que foi prejudicado com tantas mudanças e pela falta de atendimentos. Quando está tudo bem, ele consegue participar, só faz algumas bobagens, que a turma já conhece e não se desorganiza. Pelo contrário, os colegas chamam a atenção dele. Ainda não está alfabetizado, mas isso é um processo! (CECÍLIA).

Ainda durante o V COC, a gestora solicitou que a pesquisadora e Clara, a professora da Sala de Recursos, que também participou do evento, relatassem o trabalho desenvolvido com o aluno. A pesquisadora, então, traçou um perfil de Tadeu. Em seguida, a gestora solicitou que uma das professoras do turno da manhã se dispusesse a assumir a regência da turma de Tadeu. E explicou para as professoras presentes:

Outros alunos com dificuldades foram matriculados na escola: uma menina com hidrocefalia, outra criança com cardiopatia e outro aluno com deficiência motora. Acredito ser muito melhor assumir um aluno que todos já conhecem e com o qual já existe um plano de trabalho com orientações da pesquisadora, do que receber um aluno novo e começar do zero (GESTORA).

Duas professoras, uma de Educação Física e a outra da Sala de Leitura, falaram sobre as mudanças observadas no comportamento de Tadeu, e reafirmaram o discurso da gestora. Porém, nenhuma professora quis assumir a regência da turma. Uma professora verbalizou: “Eu acho que é melhor que uma professora nova, de fora da escola, assuma a turma, porque não vai estar contaminada.” E ainda acrescentou:

Vai ter algum aluno com dificuldade no segundo ano? A criança com cardiopatia está matriculada no segundo ano? Eu falo alto e posso assustar a criança, Deus me livre se ela passa mal! Caso tenha alguma criança, com dificuldade no segundo ano, eu prefiro outro ano. Eu troco a minha opção (PROFESSORA DO TURNO DA MANHÃ).

Após o COC, ao se despedir da gestora, esta comentou com a pesquisadora:

Eu sabia que ia ser difícil conseguir uma professora da escola para assumir a regência da turma de Tadeu. Eu já havia percebido que ninguém, do turno da manhã, aceitaria a regência dessa turma. Você pode me ajudar a pensar no perfil da nova professora para Tadeu? Preciso ver quem seria mais adequado para ajudar o aluno e prosseguir com a turma.

c) Fase de *Follow-up*

Na segunda semana de fevereiro de 2012, após as férias escolares, a pesquisadora contatou a escola e foi informada, pela gestão, que a turma de Tadeu ainda estava sem professora regente, e que o aluno até aquela data não havia retornado para a escola. A gestora justificou a ausência de uma professora para a turma e por que não exigiu o retorno do aluno:

Sabe, pensei e preferi a possibilidade de ter uma professora da escola, em dupla regência com a turma de Tadeu. Tenho uma professora do turno da tarde que está disposta a assumir a turma. Essa professora é ótima e tem experiência em Educação Especial, já recebeu, em suas turmas, alunos com deficiência. Resolvi esperar a liberação da dupla regência dessa professora. Acredito que será melhor para Tadeu e para toda a turma. As aulas estão sendo ministradas pela diretora-adjunta e pela nova coordenadora pedagógica, até a liberação da dupla regência para a nossa professora. A responsável por Tadeu tem ligado e está sabendo que ainda não temos uma professora para a turma. Colocou que só trará o filho após o início da nova professora e da nova estagiária-mediadora. Sabe, não disse nada. Acredito ser mais

prudente, porque Tadeu se mostra muito desorganizado quando ocorre alguma inconstância no ambiente. Cada dia com uma professora vai ser muito difícil para ele, e não exige que a mãe o trouxesse. Também a mãe não está bem. Ela esteve aqui no início das aulas. Está fazendo quimioterapia. A situação está bem difícil! (GESTORA DA ESCOLA).

Na segunda semana de março de 2012, a gestora telefonou para a pesquisadora informando-a sobre a nova professora, Sueli, e a nova estagiária-mediadora, Vera, acrescentando que Tadeu retornara à escola. Solicitou a presença e orientações da pesquisadora para os novos profissionais de modo que pudessem dar continuidade ao trabalho desenvolvido com Tadeu:

Eu queria que você viesse para orientar a professora e a estagiária-mediadora. Também vai ser importante para Tadeu ver você. A Cecília não está mais na escola, precisou entrar de licença sem vencimento, por problemas pessoais. Ela até tinha aceitado continuar com a turma do Tadeu, mas teve muitos problemas e não conseguiu nem continuar trabalhando. E, também, é a única orientação mais direta que temos (GESTORA).

A pesquisadora esteve presente no primeiro dia de aula de Sueli, de Vera e de Tadeu.

Ao chegar, encontrou a nova coordenadora pedagógica e a diretora-adjunta na sala de Tadeu, dando as boas-vindas para o aluno. A diretora-adjunta falou sobre a chegada do aluno na escola e justificou a mudança de sala da turma:

Quando Tadeu chegou, foi o irmão quem o trouxe, saiu correndo em direção a sala do ano passado. Foi interessante porque assim que ele entrou na sala percebeu que a sala está diferente, houve reformas, e que a turma era outra. Saiu da sala, abriu a sua mochila, pegou o biscoito que havia trazido para o lanche e ficou comendo o biscoito e choramingando, meio que perdido, andando pelo pátio. A professora de Educação Física viu, percebeu que ele estava desorientado com a mudança. Conversou com ele sobre a nova sala, que a turma estava lá esperando por ele. Deu a mão para Tadeu e o levou até a sala de aula nova. Tadeu quando viu os colegas sorriu, entrou e sentou em uma carteira, feliz. Nós trocamos a sala para que a turma estivesse mais próxima da secretaria e, quando necessário, darmos apoio para a professora e a estagiária, e também para propiciar ao Tadeu o entendimento de que a escola não é só aquela sala onde ele ficou por dois anos. Arriscamos a mudança e ele aceitou bem (DIRETORA-ADJUNTA).

A pesquisadora realizou um encontro, no horário do recreio dos alunos, com os novos profissionais, e falou sobre a proposta do estudo I e do presente estudo, e descreveu todos os procedimentos realizados durante o ano de 2011. Mostrou os materiais já construídos e utilizados com o aluno. Instruiu os profissionais quanto à utilização de estratégias e dos materiais, e traçou um perfil do aluno (interesses, necessidades, dificuldades e potencialidades). Ofereceu, para Sueli e Vera, o *software Comunique*, e ensinou como utilizá-lo para construir atividades adaptadas, materiais e recursos para Tadeu, já que o *software Boardmaker* só poderia ser usado na escola, por ser patrimônio da instituição, não sendo permitida a sua retirada do espaço escolar.

A pesquisadora combinou com a gestão, Sueli e Vera que durante o mês de abril seria realizado o *Follow-up*, através de três filmagens das atividades, com o objetivo de verificar se Tadeu utilizaria a capacidade de generalização, usando os cartões da CAA para responder/iniciar interações com os profissionais novos.

Durante as filmagens para a etapa de *Follow-up*, observou-se que a professora Sueli buscava se aproximar do aluno, após a instrução para a realização de cada atividade. Durante a realização das atividades, o seu desempenho do aluno foi avaliado. Nesses momentos, Vera se deslocava para auxiliar outros alunos da turma. Importante apontar que Tadeu manteve-se tranquilo ao interagir com a nova professora e a nova estagiária-mediadora, e que apenas quando era cobrado para executar a tarefa proposta apresentava alguns comportamentos disruptivos, que eram contornados com serenidade, mas com firmeza, por Sueli e por Vera (*feedbacks* negativos e corretivos). Verificou-se também a utilização de *feedbacks* positivos quando o aluno apresentava comportamentos e/ou respostas adequadas.

Cabe salientar o discurso da nova professora, em conversa informal com a pesquisadora, depois da filmagem da última sessão da fase de *Follow-up*:

Eu tenho experiências com alunos com dificuldades, mas nenhum como Tadeu. Nunca recebi um aluno com autismo. Está sendo um desafio! Sabe, já busquei na *internet* informações sobre o autismo e a cada dia fico mais encantada! Está sendo um presente trabalhar com Tadeu. Ele entende tudo o que eu falo. Acredito até que ele já saiba ler algumas coisas. Percebi que ele já conhece todas as letras do alfabeto. Se alguém diz qual é a letra para escrever uma palavra, ele escreve correto. Vou fazer uma avaliação. Sei que preciso construir materiais para ele, mas ainda não consegui tempo para organizar e fazer, mas eu vou fazer. Quando você voltar vai ver que está tudo diferente. Eu sei que Tadeu já está trabalhado e que o estou pegando em outra fase. Algumas professoras e serventes me falaram como ele era e que, agora, ele está ótimo. Percebo, no entanto, que faltou um trabalho, acredito que ele precisa de um trabalho inicial para ele se alfabetizar, mas não tiro o mérito das outras professoras, porque vejo como ele se comporta agora. Imagino como foi difícil! A Elisa foi muito corajosa em aceitar ficar com Tadeu e pegou a pior fase. A Cecília também passou por momentos difíceis, me falaram como foi complicado o ano passado e a ausência da responsável na escola. Agora eu quero ajudar no desenvolvimento de Tadeu, aproveitar essa fase boa, apesar da mamãe estar doente. Eu faço questão, todo dia, de comentar com as colegas, serventes, inspetor, merendeiras, as conquistas do Tadeu. Acredito que isso é bom para que todos saibam dos progressos dele. Eu acredito que não devemos menosprezar as possibilidades de ninguém. Eu acredito que todo mundo é capaz, desde que tenha oportunidade. Digo mais, se eu puder, eu quero continuar com Tadeu no ano que vem. (PROFESSORA SUELI).

Em seguida, Sueli falou para a pesquisadora: “Eu preciso da sua orientação. Você não vai nos abandonar, não é? Que pena que eu não peguei a fase de orientação do ano passado!”

É importante também assinalar o discurso de Vera, a nova estagiária-mediadora, em conversa informal com a pesquisadora, após apresentar, com entusiasmo, algumas atividades realizadas por Tadeu:

Eu estou fazendo Pedagogia e nunca pensei em trabalhar com crianças com necessidades especiais. O Tadeu veio como um presente, e estou adorando! Cada dia é uma nova descoberta. O Tadeu está me ensinando muitas coisas. Ele entende tudo! Eu até conversei com a minha professora da faculdade e ela falou para mim as possibilidades de aprendizado que eu estou tendo e que, geralmente, as pessoas só conseguem essa oportunidade depois que se formam. Ela ressaltou que com o trabalho com Tadeu eu vou sair da faculdade melhor preparada. Ele aprende rápido. Outro dia passei a ensiná-lo a escrever o segundo nome, porque tem outro Tadeu na turma. Dias depois ele já estava escrevendo também o segundo nome, sem qualquer ajuda! Descobri, também, que ele já conhece e escreve os números até 30. Eu quero ensinar o endereço de sua casa e o seu nome todo, são coisas importantes. Eu, se puder, quero continuar com Tadeu, já falei com Sueli. (VERA).

Um aspecto essencial a ser destacado diz respeito à posição da gestora da unidade escolar quanto à continuidade do trabalho realizado durante a fase de *Follow-up*: “Eu sei que, agora, você não vai poder vir como era antes, mas eu quero contar com a sua ajuda! Precisamos do seu apoio para continuar a ajudar Tadeu. Você não vai nos deixar, não é? Quando precisar, eu posso te ligar, não posso?” (Gestora).

Estudo III

Os objetivos gerais consistiram em: a) planejar e avaliar os efeitos de um programa de formação continuada para profissionais das áreas de Educação e Saúde (professora, auxiliar da professora e psicóloga) que realizavam atendimento a dois grupos de uma instituição especializada, com crianças com autismo, síndrome de Asperger e síndrome de Angelman; b) verificar a eficácia dos fundamentos do ensino/consultoria colaborativa para a formação dos profissionais nas atividades de planejar, programar e avaliar atividades pedagógicas e materiais didáticos adaptados, para atender às crianças que não utilizavam a linguagem de forma funcional; c) averiguar se os fundamentos da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), utilizada para a construção dos materiais e atividades pedagógicas adaptadas, favoreceram a comunicação e a aprendizagem das crianças.

Os objetivos específicos do programa de formação continuada consistiram em: a) orientar e instrumentalizar os profissionais para o uso de recursos da CAA; b) ofertar estratégias para favorecer a comunicação, o acesso às informações, a aprendizagem e a autorregulação das crianças.

Método

Participantes

Grupo 1 (nomes fictícios): Geraldo, com 10 anos, com síndrome de Asperger, não fazendo uso funcional da linguagem, alfabetizado, porém não utilizava a leitura e a escrita com funcionalidade; Mirtes, com 11 anos, com autismo, não oralizada; Ise, com 10 anos, com síndrome de Asperger, não utilizava a linguagem de forma funcional, mas escrevia e reconhecia algumas palavras relacionadas ao seu interesse; Rita, com 11 anos, com síndrome de Angelman, não oralizada.

Grupo 2 (nomes fictícios): Lucas, com 5 anos, com autismo, não oralizado; Carlos, com 7 anos, com autismo, não oralizado; Maria, com 10 anos, com autismo, não oralizada; Ronaldo, com 11 anos, com síndrome de Angelman, não oralizado.

Profissionais envolvidos: Gina¹⁵ (professora), Jorge¹⁶ (auxiliar da professora) e Ana¹⁷ (psicóloga – coordenadora dos Grupos 1 e 2) e Marcia (pesquisadora).

Importante destacar que entre as crianças envolvidas na pesquisa, apenas Geraldo, Rita e Maria estavam matriculadas em turma especial, em escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. Geraldo frequentava uma turma especial, no turno da manhã, em horário reduzido, em virtude das dificuldades dos responsáveis, embora pudesse permanecer no horário integral; Rita frequentava a turma em horário reduzido, apenas por duas horas, em razão das dificuldades da professora em lidar com os comportamentos inadequados de Rita em sala de aula, justificando que ela “não apresentava aproveitamento por mais tempo” (responsável por Rita); Maria frequentava turma especial, no turno da manhã, em horário integral. As demais crianças apenas frequentavam a instituição especializada.

Cabe apontar que Mirtes e Ise frequentaram escolas regulares da rede privada, com proposta inclusiva, porém, pelas dificuldades que apresentavam de estabelecer relações e de adequação do comportamento, as instituições não conseguiram propor estratégias e recursos para amenizar ou eliminar tais aspectos, e terminaram sugerindo e orientando os responsáveis “a buscarem uma escola especializada” (responsáveis). Os responsáveis por Lucas procuraram escolas da rede privada com proposta inclusiva, entretanto, após o período de adaptação, se

¹⁵ Nome fictício.

¹⁶ Nome fictício.

¹⁷ Nome fictício.

posicionaram como “não tendo condições de atender às necessidades da criança” (responsáveis) e “sugeriram a busca de uma escola especializada” (responsáveis).

a) Geraldo

Criança com 10 anos, com síndrome de Asperger, não fazendo uso funcional da linguagem, em atendimento interdisciplinar, na instituição especializada, desde os 4 anos de idade.

Geraldo é o filho caçula, e tem apenas mais um irmão. Os responsáveis trabalham e a avó materna, no período da manhã, dá suporte à mãe do menino, que trabalha no período da tarde, e apresenta sérios problemas emocionais.

Geraldo ingressou na instituição, com cerca de 4 anos. O menino não falava, apresentava obstáculos acentuados no estabelecimento das relações interpessoais e sérias dificuldades na alimentação: só aceitava alimentação pastosa ou líquida e, mesmo assim, com muitas restrições. Não admitia contato físico, era totalmente dependente nas atividades da vida diária e nas atividades da vida prática, fazia uso de fraldas e mamadeira. Recebeu atendimento clínico ambulatorial em fonoaudiologia e psicoterapia. Após um período de 3 anos, Geraldo foi indicado, e ingressou, em 2008, no grupo com abordagem educacional.

No atendimento em grupo, com a permanência de quatro horas diárias na instituição, constatou-se que Geraldo já conhecia as letras do alfabeto. Ele buscava, entre os materiais oferecidos na sala de atendimento do grupo, material pedagógico com letras móveis, para organizá-las segundo a ordem de cada letra no alfabeto. Demonstrava interesse por logotipos, principalmente os relacionados às suas vivências familiares (nomes de bancos, marcas de carros, nomes de supermercados, cartões de crédito, nomes de refrigerantes), realizando leitura incidental.

Com 9 anos, após sucessivas solicitações e orientações dos profissionais da instituição, os pais matricularam Geraldo em uma escola regular da rede municipal, no 1º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental, contudo, durante o período de adaptação, a escola solicitou a presença da responsável, porque ele não permanecia em sala de aula, e requereu, junto aos órgãos competentes, o encaminhamento de Geraldo para uma classe especial. Ele foi transferido para uma classe especial de uma escola regular e a frequenta desde então, entretanto, não é assíduo nem pontual, em razão de problemas na organização familiar.

Geraldo era alfabetizado, mas não utilizava a leitura funcionalmente, e iniciava a escrita (escrevia o seu nome e alguns ditongos). O menino não fazia uso funcional da

linguagem, apenas emitia algumas frases ou palavras-frases, quando era do seu interesse e, muitas vezes, de forma ecológica (ecolalia tardia). Fazia uso de medicação de rotina, prescrita pelo médico que o assistia (psiquiatra). Realizava algumas atividades da vida diária, no entanto, necessitava de supervisão para o banho e para vestir-se. Fazia a higiene pessoal sozinho. Alimentava-se sem auxílio, já aceitando alimentos sólidos, mas ainda com sérias restrições, e a família tinha dificuldade em oferecer alimentos mais consistentes, “com receio de que a criança se engasgasse” (mãe e avó materna). Gostava muito de utilizar o computador e a internet, de forma independente, buscando os *sites* de seu interesse (*You Tube* – Cocoricó, Rede Globo de Televisão etc.).

Cabe destacar que a mãe e a avó materna superprotegiam Geraldo – impediam qualquer iniciativa do menino que não entendiam, não permitindo que ele explorasse qualquer objeto, material e/ou ambiente. Ele era levado à instituição e à escola de carro. Mãe e avó justificavam tal conduta pelo fato de Geraldo já ter fugido de suas mãos, ao andar na rua.

A mãe transgredia a medicação de rotina da criança, não administrando-a nos horários e/ou nas doses estipuladas pelo médico assistente (psiquiatra).

Nos finais de semana, Geraldo ficava com o pai, trancado no quarto, utilizando o computador ou vendo os vídeos do seu interesse. O pai alegava que, dessa forma, a mãe “poderia descansar da semana” (pai).

Geraldo frequentava o Grupo 1 diariamente. Recebia atendimento individual em fonoaudiologia e fisioterapia e, em grupo, nas áreas de educação física, terapia ocupacional, psicomotricidade e psicopedagogia.

b) Mirtes

Criança com 12 anos, com autismo, não oralizada. Mirtes é a primeira filha — tem apenas uma irmã. Os pais trabalham como autônomos e a irmã estuda. Mirtes fazia uso de medicação de rotina, prescrita pelo seu médico assistente (psiquiatra).

Mirtes foi encaminhada à instituição especializada com 3 anos, após diagnóstico, para atendimento clínico ambulatorial em fonoaudiologia e psicologia. Inicialmente, em decorrência da extrema dificuldade de relacionamento, foi atendida por uma psicóloga e, posteriormente, encaminhada a uma fonoaudióloga.

Aos 4 anos, Mirtes já conseguia aceitar mais facilmente a aproximação das pessoas, e os pais foram orientados pelos profissionais para matricular Mirtes em uma escola. Eles a matricularam em uma escola regular, da rede privada, em uma turma de Educação Infantil.

Entretanto, após alguns meses, a professora e a gestão da referida escola perceberam que a menina apresentava sérios problemas de relacionamento e não acompanhava o ritmo da turma. Após orientação da psicóloga, que esteve na escola, a gestão e a professora permaneceram apontando as dificuldades de Mirtes em se adaptar e sugeriram, no final do ano, que os pais procurassem uma escola especializada.

Eles, então, matricularam Mirtes, com 5 anos, em outra escola da rede privada com proposta inclusiva, no entanto, após alguns meses, a coordenação e a gestão da escola, em reunião com os pais, explicaram que Mirtes “não estava se beneficiando permanecendo na escola, pois apresentava sérios problemas de comportamento”, e sugeriram que eles a matriculassem em uma escola especial.

Mirtes foi inserida, a partir de então, no atendimento em grupo da instituição, com abordagem educacional. Após algum tempo, os terapeutas solicitaram aos pais que procurassem uma escola da rede municipal, e ela, depois da avaliação dos órgãos competentes, ingressou em uma classe especial, de uma escola regular do município do Rio de Janeiro. Cabe ressaltar que a primeira professora de Mirtes buscou a instituição para receber orientações, e o primeiro ano da menina na escola transcorreu sem muitos problemas. No entanto, a professora se aposentou. A nova professora, após um curto período de tempo em contato com Mirtes, apontou muitas dificuldades para lidar com ela: falta de interesse, negativismo e agitação. Com o passar do tempo os problemas de comportamento da menina na escola se agravaram, e a professora reduziu o período de Mirtes para uma hora, no período da manhã, exigindo a presença de um responsável. Mirtes, desde então, não frequentou a escola, já que os pais trabalhavam e não tinham disponibilidade para permanecer na escola por uma hora, diariamente.

Mirtes não era oralizada, mas apresentava excelente nível de compreensão. Quando desejava algum objeto ou alguma ação utilizava o gesto de apontar. Era independente nas atividades diárias e realizava, com supervisão, algumas atividades da vida prática. Foi observado que ela vinha demonstrando comportamentos desafiador-provocativos e, em alguns momentos, comportamentos disruptivos, como forma de obter a atenção de todos para si, mobilizar o ambiente e, também, para não ser cobrada na instituição, quando percebia que alguma atividade mais formalizada era proposta.

Mirtes frequentava o grupo duas vezes por semana. Recebia atendimento individual em psicologia e, em grupo, nas áreas de educação física, terapia ocupacional, psicomotricidade e psicopedagogia.

c) Ise

Criança com 12 anos, com a síndrome de Asperger, não utilizava a linguagem de modo funcional. Ela era filha única do casal. O pai tinha outros dois filhos do primeiro casamento, porém eles não tinham quase contato com Ise. O pai da menina trabalhava e, por vezes, necessitava viajar, ficando cerca de três a cinco dias distante da família. A mãe não trabalhava. O pai superprotegia a filha, não permitindo que a menina buscasse algo diferente do que oferecia e frequentemente interferia nas rotinas e nos limites que a mãe tentava implantar.

Ise ingressou na instituição especializada com 5 anos, para atendimento ambulatorial (fonoaudiológico e psicológico). Inicialmente, recebeu atendimento psicoterápico, diante da dificuldade acentuada no estabelecimento das relações, e depois iniciou o tratamento fonoaudiológico. Ise não era oralizada. Também apresentava muitas estereotípias motoras e momentos de isolamento.

Após um período de atendimento ambulatorial na instituição, Ise começou a falar, porém não utilizava a linguagem de modo funcional. Quando era do seu interesse, emitia palavra-frases e/ou fazia uso de neologismos, ou seja, criava palavras com significado próprio. Com as respostas de Ise ao tratamento, os terapeutas solicitaram que os pais a matriculassem em uma escola. Ise, então, ingressou em uma escola regular, com proposta inclusiva, da rede privada. No entanto, apresentou dificuldades na aprendizagem, no relacionamento com a professora e os colegas de turma e problemas de comportamento. A escola orientou os pais para que procurassem uma escola especializada. Ise retornou para a instituição. Ela se mostrava extremamente agitada e emitindo comportamentos disruptivos. Foi acolhida, por um período, no ambulatório, recebendo atendimentos individuais em psicologia e fonoaudiologia. Com a melhora da menina, foi sugerido o seu ingresso no atendimento em grupo, com abordagem educacional, o que ocorreu no segundo semestre de 2010.

Ise era independente nas atividades diárias: fazia a higiene pessoal e tomava banho sem auxílio de outras pessoas. Realizava algumas atividades de vida prática, sob supervisão. Fazia uso de medicação de rotina, prescrita pelo médico assistente (psiquiatra). Lia e demonstrava interesse pela escrita, e solicitava aos profissionais que escrevessem algumas palavras, sempre relacionadas ao seu interesse. Tinha um coelho de pelúcia e um pedaço de lençol — como objetos autísticos —, que levava para todos os lugares, porém conseguia separar-se deles quando estava na instituição, após acordos com os profissionais do grupo. A

família resistia em retirá-los. Ise possuía interesses restritos e, quando contrariada, apresentava comportamentos desafiador-provocativos e disruptivos.

Após insistentes solicitações dos profissionais da instituição, os pais buscaram diversas escolas para matricular Ise, porque ela apenas vinha recebendo orientações de uma professora particular, em casa. Segundo os pais, a referida professora também havia orientado a matrícula da criança em uma escola. No entanto, não foi efetivada a inserção de Ise em uma escola, pois o pai se mostrava muito resistente na busca de inclusão escolar, e demonstrava receio de um novo fracasso e pela inserção da filha em um ambiente não protegido.

Ise frequentava o grupo duas vezes por semana. Recebia atendimento individual em psicologia e, em grupo, nas áreas de educação física, terapia ocupacional, psicomotricidade e psicopedagogia.

d) Rita

Criança com 12 anos, com a síndrome de Angelman, não oralizada. Rita apresentava quadro neurológico (epilepsia), deficiência intelectual, refluxo, dificuldades de deglutição e no equilíbrio estático e dinâmico, além de leves tremores nas mãos, em alguns momentos. Fazia uso de medicação de rotina, prescrita pelo seu médico assistente (neurologista).

Rita era a única filha do casal, que estava separado há algum tempo. A menina estava sob a guarda da mãe, mas o pai a visitava, e em dois finais de semana do mês levava Rita para ficar com ele. O pai da menina residia na casa dos pais. A mãe de Rita era professora de Educação Física e o pai, taxista. O pai e os avós maternos tinham muita dificuldade para impor limites à Rita.

Ela ingressou na instituição especializada com 5 anos, para atendimento ambulatorial, em psicologia e fonoaudiologia. A menina apresentava sérios problemas de relacionamento, nenhum investimento para tentar se comunicar, momentos de isolamento, além de episódios de refluxo e muita dificuldade de deglutição, por vezes engasgando com a própria saliva. Quanto solicitada ou diante da aproximação de alguém, com quem não tinha forte vínculo afetivo, provocava vômitos e mostrava-se arredia a qualquer possibilidade de contato físico, chegando a apresentar agitação psicomotora.

Após o acompanhamento psicológico e fonoaudiológico, em 2009, Rita foi indicada para o atendimento em grupo, com abordagem educacional. Ao ingressar no grupo, ela passou a apresentar comportamentos desafiador-provocativos, exigindo a atenção só para si e reeditou condutas com o objetivo de se manter afastada das pessoas: provocava vômitos,

puxava o cabelo das pessoas e permanecia arredia a qualquer possibilidade de aproximação e/ou contato físico. Depois de algum tempo, após trabalho clínico e terapêutico, e com a menina mais organizada, os profissionais solicitaram aos pais que matriculassem Rita em uma escola, e eles o fizeram em uma escola regular, da rede municipal. Ela permaneceu nessa escola por um curto período, pois apresentou comportamentos desafiador-provocativos e a escola a encaminhou para uma avaliação, pelos órgãos competentes, que indicaram a inserção de Rita em uma classe especial, de uma escola regular.

Em 2010, após a saída da antiga professora da classe especial, a nova professora, alegando falta de interesse de Rita e a presença de comportamentos inadequados, indicou a redução do horário de permanência da menina na classe para duas horas — ela frequentava a escola durante o turno da manhã.

Rita realizava a sua higiene pessoal e necessitava de supervisão para o banho. Conseguia desempenhar pequenas atividades da vida prática, com auxílio. Apresentava um excelente nível de compreensão e quando desejava algo, utilizava alguns gestos e sons para se comunicar.

Rita frequentava o grupo diariamente. Recebia atendimento individual em fonoaudiologia e psicologia e, em grupo, nas áreas de terapia ocupacional, educação física, psicomotricidade e psicopedagogia.

e) Lucas

Criança com 6 anos, com autismo e sem fala. Era filho único do casal. Os pais estavam desempregados, e ambos cursavam nível superior. A mãe de Lucas apresentava sérios problemas emocionais, utilizava medicação de rotina prescrita por seu médico assistente (psiquiatra), porém, por vezes, transgredia a prescrição dos medicamentos e resistia ao acompanhamento.

Lucas foi avaliado na instituição em 2009, e encaminhado para atendimento em grupo, com abordagem educacional. Quando iniciou o atendimento, foi observado que ele: era extremamente infantilizado, chegando a deslocar-se pela sala de atendimento engatinhando; não conseguia permanecer sentado, mesmo por um curto período de tempo, e ante alguma solicitação ou limite apresentava crises de birra (jogava-se no chão e chorava). Depois de algum tempo, os profissionais, percebendo a intensa hipervigilância de Lucas e diante da queixa dos pais de que o menino não estava dormindo, solicitaram uma avaliação médica. Os pais buscaram um neurologista que prescreveu medicação de rotina.

Lucas era dependente nas atividades diárias: buscava o banheiro para as suas necessidades fisiológicas, porém não conseguia realizar a higiene sem auxílio; necessitava de supervisão para tomar banho e vestir-se, mas cumpria as ordens de quem o auxiliava, por exemplo: levantar pernas, levantar braços etc. Alimentava-se de forma independente. Cabe apontar que Lucas estava com o peso acima da média. Os pais foram orientados pelos profissionais para rever a alimentação do menino e realizar reeducação alimentar, porém eles, embora não expressassem resistência, não cumpriam as orientações.

Lucas frequentava o grupo diariamente. Recebia atendimento individual em psicologia e, em grupo, nas áreas de educação física, psicomotricidade, terapia ocupacional e psicopedagogia.

f) Carlos

Criança com 9 anos, com autismo, não oralizada. Carlos ingressou na instituição em 2011. Ele foi atendido por uma psicóloga, gestora de uma clínica privada, do município do Rio de Janeiro, que foi denunciada e indiciada, pela Justiça, por falsidade ideológica. Posteriormente, recebeu atendimento individual, em consultório privado, mas, em seguida, a terapeuta o encaminhou para a instituição, após explicar a mãe de Carlos de que ele necessitava de um atendimento mais amplo e em grupo, já que não tinha convivência com outras crianças.

Carlos é o primeiro filho — ele tem apenas uma irmã. Os pais de Carlos se encontravam em processo de separação quando o menino iniciou os atendimentos em grupo, e a mãe estava grávida de uma menina.

Ao iniciar o atendimento em grupo, Carlos se apresentava extremamente arredio e diante de qualquer possibilidade de aproximação e/ou tentativa de contato físico, se descontrolava, emitindo gritos e choro intermitentes, além de comportamentos disruptivos e autoagressão. Apresentava, também, muitas estereotípias motoras e sonoras.

Por vezes observava-se que o menino solicitava contato físico (carinho) a algum profissional, mas logo em seguida apresentava comportamentos disruptivos e/ou autoagressão. Não buscava se comunicar. Quando era do seu interesse, puxava um terapeuta pela mão e o conduzia até onde desejava, porém não realizava qualquer outro gesto que pudesse identificar o que ele queria e, com isso, se desorganizava e apresentava comportamentos inadequados.

Carlos não fazia uso de medicação de rotina. Nunca havia frequentado escola regular ou especializada. Ele utilizava o banheiro para suas necessidades, porém não sabia fazer a

higiene, e tomava banho com supervisão. Alimentava-se sozinho e não apresentava restrições alimentares.

Após um período no grupo, observados o descontrole, a oscilação de humor e os episódios de auto e heteroagressão da criança, os terapeutas solicitaram que a família buscasse uma avaliação médica. A mãe consultou um psiquiatra, que prescreveu medicação de rotina para Carlos, e ele apresentou melhoras em seu comportamento.

Carlos frequentava o grupo diariamente. Recebia atendimento individual em psicologia e, em grupo, nas áreas de educação física, terapia ocupacional, psicomotricidade e psicopedagogia.

g) Maria

Criança com 10 anos, com autismo, não oralizada. Maria era a segunda filha do casal – ela tinha um irmão. Os pais trabalhavam o dia todo e o irmão estudava. Ela ficava sob os cuidados, alternados, dos avós maternos e paternos. Os avós superprotegiam Maria, principalmente os paternos.

Maria, quando chegou à instituição, com 3 anos, recebeu inicialmente atendimento ambulatorial, em psicoterapia e fonoaudiologia. Ela não emitia qualquer som nem procurava se comunicar; se mostrava apática e isolada nos atendimentos, não esboçando qualquer iniciativa. Gradativamente, ela começou a aceitar a aproximação e a interagir com os terapeutas, a explorar o ambiente e a emitir sons, e iniciou a vocalização. Mediante os avanços observados, os terapeutas sugeriram aos pais matriculá-la em uma escola, na Educação Infantil.

Eles a matricularam em uma escola regular da rede privada, com proposta inclusiva. Porém, no final do primeiro ano, a escola se posicionou como “não tendo condições de ajudar e que era preciso buscar outra escola que pudesse oferecer o que ela precisava” (responsáveis). Os pais, então, procuraram outra escola, da rede privada, com proposta inclusiva, e matricularam a filha. No entanto, após um ano, a gestão da escola explicou para os responsáveis “que era necessário matriculá-la em uma escola especial” (responsáveis). Como os pais estavam muito mobilizados, em consequência das sucessivas recusas de inserção da filha, foi proposto o atendimento em grupo, com abordagem educacional — os profissionais sugeriram o atendimento na própria instituição. Maria frequentou o grupo por um período, e depois os pais foram orientados, pelos profissionais, a matriculá-la em uma escola, no horário da manhã, mas permaneceu recebendo atendimento no grupo, duas vezes

por semana. Os pais buscaram a rede municipal do Rio de Janeiro e Maria, após avaliação dos órgãos competentes, ingressou em uma classe especial de uma escola regular, no turno da manhã.

Maria emitia sons, realizava algumas vocalizações e começava a utilizar algumas palavras-frases: tia, rua, pai, vovó, mãe — porém, geralmente de forma descontextualizada. Era dependente nas atividades diárias: necessitava de supervisão e/ou auxílio para tomar banho e realizar a higiene, após utilizar o banheiro. A menina escovava os dentes e lavava as mãos, com supervisão. Estava começando a despir-se, com supervisão, e a vestir-se com auxílio. Alimentava-se sozinha.

Maria frequentava o grupo duas vezes por semana. Recebia atendimento individual em fisioterapia e fonoaudiologia e, em grupo, nas áreas de educação física, terapia ocupacional, psicomotricidade e psicopedagogia.

h) Ronaldo

Criança, com 11 anos, com a síndrome de Angelman, não oralizada. Ronaldo apresenta quadro neurológico (epilepsia), deficiência intelectual, fotofobia, refluxo, dificuldades de deglutição e no equilíbrio estático e dinâmico, além de leves tremores nas mãos, em alguns momentos. Fazia uso de medicação de rotina, prescrita pelo médico assistente (neurologista).

Era o primeiro filho de uma prole de três. O pai trabalhava o dia todo, a mãe era profissional liberal, trabalhava em horários alternados, e os irmãos estudavam. Ronaldo ficava sob os cuidados de uma babá.

Ronaldo começou a frequentar a instituição com 4 anos. Inicialmente, recebeu atendimento ambulatorial em fonoaudiologia, psicologia, fisioterapia e psicomotricidade. Mais tarde, foi encaminhado para um grupo, na própria instituição, com trabalho interdisciplinar com abordagem em estimulação essencial e, posteriormente, já com 10 anos, foi encaminhado para outro grupo, com abordagem educacional.

Ele era dependente nas atividades diárias e nas atividades da vida prática.

Ronaldo foi matriculado em uma escola da rede municipal, em classe especial, no turno da manhã, porém, após um período, a professora reduziu o seu horário de permanência para uma hora, e a responsável decidiu tirá-lo da escola, diante da dificuldade de conciliar os seus horários com os estipulados pela escola. No momento a responsável se encontra em fila de espera, aguardando vaga em uma instituição especializada, para matricular o filho.

Ronaldo frequentava o grupo três vezes por semana. Recebia atendimento individual em fonoaudiologia e fisioterapia e, em grupo, nas áreas de educação física, terapia ocupacional, psicomotricidade e psicopedagogia.

i) Gina

Gina era professora, com formação técnica (Curso Normal). Ingressou na instituição em 2009. Ela não tinha experiência com crianças com necessidades especiais, mas demonstrava interesse e disponibilidade para aprender.

j) Jorge

Jorge era o auxiliar da professora Gina. Trabalhava na instituição há 10 anos, e já tinha experiência com crianças, adolescentes e adultos com necessidades especiais, embora não direcionados para um trabalho pedagógico sistemático. Durante esse período na instituição, Jorge concluiu o ensino médio.

k) Ana

Ana era psicóloga. Participou da fundação da instituição. Trabalhou como auxiliar e instrutora de grupos na instituição e, durante esse período, concluiu o ensino médio, e posteriormente formou-se em técnica de enfermagem. Depois ingressou no nível superior — psicologia — e, há 2 anos, exercia a função de psicóloga, coordenando as atividades dos Grupos 1 e 2.

Local

Instituição especializada, da rede privada, com proposta clínica-terapêutica-educacional, sem fins lucrativos, com 16 anos de experiência no atendimento de crianças, adolescentes e adultos com deficiências (especialmente TGD), oferecendo também atendimento ambulatorial em diversas áreas. Cabe ressaltar que a maior parte dos profissionais é oriunda de outra instituição, — com abordagem clínica-terapêutica —, a qual realizou, por nove anos, atendimentos a pessoas com deficiências, principalmente TGD.

A instituição se encontra localizada no município do Rio de Janeiro e o estudo foi realizado nas salas de atendimento dos Grupos 1 e 2, no turno da tarde. Cabe apontar que os referidos grupos estavam sob a responsabilidade de uma psicóloga (coordenadora dos grupos) e dispunham de dois profissionais fixos: uma professora e um auxiliar. Além desses profissionais, há outros que realizam atendimento individual ou em grupo, para as crianças: psicomotricista, professora de Educação Física, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta e psicopedagoga. A frequência das crianças no grupo e a indicação para o atendimento individual são determinadas pelas necessidades de cada criança, após avaliação interdisciplinar. Dessa forma, há crianças com frequência diária e, também, crianças frequentando duas ou três vezes por semana.

O referencial teórico utilizado para a avaliação cognitiva dos usuários da instituição é o construtivismo, sendo preponderantes as contribuições de Jean Piaget¹⁸, com os períodos cognitivos do desenvolvimento.

Para a elegibilidade da criança para o Grupo 1 são observados os seguintes critérios: estar na faixa etária de 5;0 até 12;0; não se encontrar em extremo isolamento, já aceitando o convívio em grupo; cognitivamente se encontrar no Período Pré-Operacional – a partir do intuitivo simples, ou seja, a partir dos 3;0 do desenvolvimento (Jean Piaget) – avaliação adaptada.

Para a elegibilidade das crianças para o Grupo 2 eram observados os seguintes critérios: estar na faixa etária de 5;0 a 12;0; já tolerando alguma aproximação física de outra criança; estar, em termos cognitivos, no Período Pré-Operacional – simbólico (cerca de 2;6 a 3;0 do desenvolvimento (Jean Piaget).

Materiais

Os materiais utilizados foram: filmadora Sony, câmera fotográfica digital Kodak, *notebook*, impressora, plastificadora, os *softwares Boardmaker* e *Comunique*, materiais construídos (painéis e cartões com pictogramas) e atividades adaptadas, com recursos da CAA.

¹⁸ Jean Piaget – Teórico construtivista que estudou a inteligência e criou a *Epistemologia Genética* ou *Teoria Psicogenética*. Jean Piaget, em sua teoria, explica como o indivíduo, desde o seu nascimento, constrói o conhecimento. Didaticamente dividiu a construção do conhecimento em períodos: Sensorio-Motor, Pré-Operacional, Operacional Concreto e Operacional Formal.

Instrumentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos: roteiro de entrevista semiestruturada com a gestão da instituição; questionários semiabertos para os profissionais e para os responsáveis pelas crianças; protocolos de observação participante (ativa); registro dos aspectos subjetivos do observador em anotações de campo; filmagens realizadas nas salas de atendimento, durante as atividades; registros, em diário de campo, das orientações, instruções e recursos ofertados para os profissionais, nas supervisões e reuniões, respectivamente. (Vide Apêndices A e B, Volume II).

Delineamento experimental

Um delineamento quase experimental intrasujeito do tipo A-B-C (Linha de base, intervenção e *follow-up*) foi empregado (Kazdin, 1982). Trata-se de uma metodologia de pesquisa em que os efeitos de uma série de variáveis são examinados em um único sujeito ou em um grupo de sujeitos (em que a análise das medidas das variáveis é também individual). Este tipo de investigação científica tem as seguintes características:

- g) as medidas relativas aos efeitos da intervenção são verificadas de forma intensiva e repetidas, antes, durante e após a intervenção ou tratamento;
- h) ao invés de se avaliar o desempenho dos participantes, em uma só vez, procedem-se várias avaliações ao longo do período do estudo;
- i) o nível de desempenho do participante é comparado com ele mesmo em condições experimentais diversificadas.

Procedimentos Gerais

Este estudo ocorreu de fevereiro de 2011 a março de 2012. A proposta desta pesquisa já estava encaminhada e aprovada em 7/6/2010, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Uerj – COEP, sob o protocolo nº 024.3.2010. Foi aprovada pela direção da instituição participante. Posteriormente, a proposta foi apresentada aos profissionais, à gestão da instituição e aos responsáveis pelas crianças, e recebeu o aceite de participação de todos os envolvidos por

meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. (Vide Anexos I e II, Volume II).

Procedimentos Específicos

No decorrer do estudo foram realizados os seguintes procedimentos: observação e intervenção, junto aos profissionais, durante o atendimento às crianças; sugestões e oferta de materiais adaptados e estratégias; observação e registro do desempenho das crianças e dos profissionais ao vivo, bem como através das filmagens; reuniões com os profissionais para análise e reflexão das práticas educacionais realizadas, oferta de subsídios teóricos, elaboração do planejamento das atividades e das adaptações necessárias, construção de novas estratégias e orientações para a utilização dos recursos da CAA; observações e filmagens das reuniões com os profissionais.

O estudo foi conduzido em quatro etapas: fase Inicial para a aproximação e conhecimento dos novos profissionais envolvidos e a construção da Linha de Base, Fase de Intervenção, *Follow-up* e Avaliação.

Coleta de dados

A coleta de dados teve início na fase de Aproximação e de Linha de Base. A fase de Linha de Base ocorreu no mês de fevereiro/início de março, com: entrevista semiestruturada para a gestão da instituição; questionário semiaberto para os profissionais e os responsáveis pelas crianças; filmagens realizadas na sala de aula, durante as atividades programadas com os profissionais; registro dos aspectos subjetivos do observador, em anotações de campo; registros das orientações, instruções e recursos ofertados para os profissionais, nas supervisões e reuniões, respectivamente, e protocolos de observação participante (ativa).

A entrevista semiestruturada, feita com a gestão, consistiu de perguntas abertas, embora houvesse alguns dados pontuais. A pesquisadora, ainda que seguisse um roteiro norteador, formulou as perguntas de forma aberta para que a gestão falasse livremente. Quando a gestão encerrava sua resposta, outra pergunta era formulada, mesmo que o tema já tivesse sido abordado de forma espontânea, com o intuito de aprofundá-lo e esclarecê-lo. A

entrevistadora teve o cuidado para não interromper as entrevistadas, respeitar os momentos de silêncio, hesitação e repetição de informação, observando sua forma de comunicação, ritmo verbal e não verbal. Ao final da entrevista foram registradas as impressões e observações da entrevistadora, naquele momento.

O questionário semiaberto foi composto de perguntas abertas abordando as necessidades dos profissionais (professora, auxiliar e psicóloga) para favorecer a comunicação e a aprendizagem das crianças com deficiências.

As filmagens foram feitas nas salas de atendimento, durante a realização de atividades propostas pelos profissionais, com as crianças. Foram realizadas seis filmagens no Grupo 1 e cinco filmagens no Grupo 2. A pesquisadora, no decorrer das filmagens, procurou manter-se neutra durante a fase de Linha de Base, tentando não interferir no conteúdo das sessões, com o intuito de que estas retratassem as interações de modo mais natural possível.

A fase de Intervenção ocorreu de março a setembro de 2011. A pesquisadora interagiu com os profissionais e com as crianças, e foram realizadas 14 filmagens no Grupo 1 e 11 filmagens no Grupo 2. As filmagens foram feitas com o auxílio de um tripé. Durante essa fase, houve o treinamento dos profissionais para o uso dos cartões da CAA, bem como para a construção de planejamentos, atividades pedagógicas adaptadas, materiais e recursos. O treinamento com os profissionais foi realizado *in loco* e durante as reuniões semanais para estudo, discussão e planejamento das atividades pedagógicas.

A fase de *Follow-up* foi desenvolvida na última semana de novembro/início de dezembro de 2011, e concluída no início do mês de fevereiro de 2012. A pesquisadora fez as filmagens buscando não interferir no conteúdo das sessões, de modo que fossem retratadas as interações estabelecidas.

A partir dos dados coletados foram utilizadas as categorias comportamentais criadas e estudadas no estudo I, com base em Fernandes (2006) e Nunes et al. (2008), contidas no protocolo de observação dos profissionais e das crianças, agrupadas da seguinte forma: Comportamentos do Profissional com a Criança; Estratégias do Profissional com a Criança, Comportamentos da Criança com o Profissional e Função Comunicativa da Criança com o Profissional.

Com o objetivo de favorecer a análise dos dados dos comportamentos dos profissionais e das crianças, foram utilizadas subcategorias em que as variáveis foram agrupadas e denominadas de acordo com o objetivo e/ou conteúdo dos comportamentos observados.

Fases do Estudo

a) Fase Inicial

A fase Inicial ocorreu durante o mês de fevereiro de 2011. Foram realizadas três observações *in loco*, em ambos os Grupos, mantidos contatos informais e formais com a gestão, a coordenação e os profissionais envolvidos. Também foram realizadas as anotações de campo. Os contatos tiveram como objetivo conhecer as necessidades dos profissionais para favorecer a oferta de um atendimento de qualidade às crianças.

Cabe destacar que o estudo foi realizado a partir da solicitação da psicóloga, responsável pelos Grupos 1 e 2, e de alguns profissionais envolvidos nos atendimentos clínico-terapêutico-educacionais das crianças, em razão da necessidade de se ofertar um espaço mais próximo do ambiente escolar, objetivando facilitar a adaptação e a futura inserção das crianças em uma unidade escolar, bem como introduzir atividades formalizadas, pois as atividades pedagógicas eram oferecidas apenas por meio de jogos, brincadeiras, brinquedos cantados ou envolvendo recorte e colagem, sem ser oferecido, formalmente, qualquer conteúdo pedagógico.

Ao final dessa etapa, foi apresentada a proposta do estudo para a gestão, para os profissionais envolvidos e para os responsáveis pelas crianças com autismo e síndromes de Asperger e Angelman. Todos concordaram em participar e formalizaram o consentimento assinando o Termo Livre e Esclarecido.

b) Fase da Linha de Base

A fase de Linha de Base foi realizada no final do mês de fevereiro/início de março de 2011. Constituiu-se de cinco observações *in loco*, no Grupo 1, e seis observações *in loco* no Grupo 2, ambas com anotações de campo e filmagens das atividades desenvolvidas nas salas de atendimento. Cabe destacar que a professora participou de cinco sessões no Grupo 1 e seis sessões no Grupo 2; o auxiliar participou de três sessões no Grupo 1 e seis sessões no Grupo 2; e a psicóloga participou de três sessões no Grupo 1 e três no Grupo 2.

Durante essa fase, foi feita uma entrevista com a gestão e aplicados questionário semiaberto para os profissionais envolvidos, objetivando verificar suas principais

necessidades e dificuldades para o atendimento e ensino de crianças com autismo e síndromes de Asperger e Angelman, e para os responsáveis pelas crianças que fizeram parte do estudo.

Outro aspecto relevante a ser salientado consiste na participação de cada criança nessa fase, já que ocorreram faltas de algumas delas, e de cada criança com cada profissional.

A seguir, os quadros 11 e 12 mostram a participação das crianças dos Grupos 1 e 2, na fase de Linha de Base.

| Participação dos profissionais e das crianças nas sessões da fase de Linha de Base | | | |
|---|-------------------|-----------------|------------------|
| Crianças – Grupo 1 | Professora | Auxiliar | Psicóloga |
| Geraldo | 5 sessões | 3 sessões | 3 sessões |
| Rita | 5 sessões | 3 sessões | 3 sessões |
| Mirtes | 4 sessões | 2 sessões | 2 sessões |
| Ise | 3 sessões | 2 sessões | 1 sessão |

Quadro 11 - Participação das crianças do Grupo 1, durante as sessões da fase de Linha de Base, com cada profissional

| Participação dos profissionais e das crianças nas sessões da fase de Linha de Base | | | |
|---|-------------------|-----------------|------------------|
| Crianças – Grupo 2 | Professora | Auxiliar | Psicóloga |
| Lucas | 6 sessões | 6 sessões | 3 sessões |
| Maria | 3 sessões | 3 sessões | 1 sessão |
| Ronaldo | 5 sessões | 6 sessões | 3 sessões |
| Carlos | 4 sessões | 5 sessões | 2 sessão |

Quadro 12 - Participação das crianças do Grupo 2, durante as sessões da fase de Linha de Base, com cada profissional

c) Fase de Intervenção

A fase de Intervenção ocorreu no período de março a setembro de 2011. Foram realizadas 16 observações *in loco* no Grupo 1 e 14 observações *in loco* no Grupo 2, com filmagens das atividades. É importante salientar que a professora participou de 15 sessões no Grupo 1 e de 11 sessões no Grupo 2; o auxiliar participou de oito sessões no Grupo 1 e de 11 sessões no Grupo 2; e a psicóloga participou de seis sessões no Grupo 1 e de 11 sessões no Grupo 2. Convém acrescentar que ocorreram faltas de algumas crianças durante a realização da fase de Intervenção.

A seguir, os quadros 13 e 14 indicam a participação de cada criança com cada profissional, durante essa fase do estudo.

| Participação dos profissionais, das crianças e da pesquisadora nas sessões da fase de Intervenção | | | | |
|--|-------------------|-----------------|------------------|---------------------|
| Crianças – Grupo1 | Professora | Auxiliar | Psicóloga | Pesquisadora |
| Geraldo | 14 sessões | 5 sessões | 7 sessões | 10 sessões |
| Rita | 13 sessões | 5 sessões | 8 sessões | 9 sessões |
| Mirtes | 15 sessões | 6 sessões | 8 sessões | 10 sessões |
| Ise | 12 sessões | 5 sessões | 7 sessões | 7 sessões |

Quadro 13 - Participação das crianças do Grupo 1, nas sessões da fase de Intervenção, com cada profissional

| Participação dos profissionais, das crianças e da pesquisadora nas sessões da fase de Intervenção | | | | |
|--|-------------------|-----------------|------------------|---------------------|
| Crianças – Grupo 2 | Professora | Auxiliar | Psicóloga | Pesquisadora |
| Lucas | 10 sessões | 10 sessões | 4 sessões | 5 sessões |
| Maria | 11 sessões | 11 sessões | 7 sessão | 7 sessões |
| Ronaldo | 11 sessões | 11 sessões | 7 sessão | 7 sessões |
| Carlos | 8 sessões | 9 sessões | 5 sessões | 6 sessões |

Quadro 14 - Participação das crianças do Grupo 2, nas sessões da fase de Intervenção, com cada profissional

Foram realizadas reuniões com os profissionais, em horário reservado durante os encontros semanais da equipe técnica, os quais contaram com a presença de outros profissionais interessados — fonoaudióloga, pedagoga, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional e professora de Educação Física —, quando conseguiam um intervalo entre os seus horários de atendimento, em acompanhar o desenvolvimento do estudo e participar das orientações e discussões com os profissionais envolvidos.

Quanto aos procedimentos realizados durante a fase de Intervenção, merecem destaque:

1. Instruções para os profissionais, com o objetivo de realizar a observação dos comportamentos de cada criança, verificar os interesses e suas necessidades, e o que poderia desencadear os comportamentos disruptivos e desafiador-provocativos. A pesquisadora forneceu subsídios teórico-práticos (durante as sessões) para que os profissionais percebessem os aspectos mais relevantes a serem observados. Tais procedimentos visavam definir e construir estratégias e recursos para favorecer a autorregulação, a comunicação, o envolvimento e a participação efetiva das crianças nas atividades propostas.
2. Oferta de instruções para os profissionais, com o objetivo de facilitar a comunicação e a interação das crianças: fazer solicitações e/ou perguntas (fechadas e/ou abertas); aguardar a resposta das crianças; incentivar a emissão de mensagens pelas crianças; ofertar

feedbacks (positivo, corretivo e/ou negativo); expandir as mensagens das crianças e favorecer a interação criança-criança.

3. Instruções para a organização das salas de atendimento (mobiliário) e para facilitar o acesso das crianças aos materiais pedagógicos. Tais medidas tiveram como objetivo propiciar a interação entre as crianças, por meio de uma maior proximidade, e buscar os materiais e/ou brinquedos que necessitavam ou desejavam. Cabe destacar que, anteriormente, na fase de Linha de Base, foi observado que os materiais pedagógicos não ficavam em locais de fácil acesso para as crianças. Tal fato estava relacionado à crença dos profissionais de que elas poderiam derrubar e/ou danificar os materiais e brinquedos.
4. Verificação da rotina e das atividades oferecidas, objetivando: o levantamento do vocabulário, a construção e a oferta de recursos da CAA (cartões com pictogramas e/ou fotografias), para favorecer o acesso das crianças às informações, bem como o entendimento de quais atividades aconteceriam e a sequência dessas atividades, favorecendo a sua autorregulação;
5. Demonstrações de como utilizar estratégias e recursos, através de intervenção direta da pesquisadora, durante a realização das atividades, diante da presença de comportamentos disruptivos e/ou desafiador-provocativos. Tal procedimento teve a finalidade de instrumentalizar os profissionais para lidar com esses comportamentos e procurar minimizar o uso desses instrumentos, pelas crianças. É importante acrescentar que os comportamentos disruptivos e/ou desafiador-provocativos surgiam com frequência, em algumas crianças, quando eram dados limites pelos profissionais ou quando era solicitada alguma participação mais efetiva;
6. Verificação da existência de recursos para as crianças comunicarem as suas necessidades básicas — por exemplo: *Ir ao Banheiro, Beber Água, Dar uma saída, Descansar* — para posterior confecção e oferta de recursos da CAA (cartões com pictogramas), e, também, para auxiliar a instalação de limites — por exemplo: *Não pode bater, Não pode gritar* —, de modo a favorecer o entendimento e, conseqüentemente, a autorregulação das crianças, e, ainda, um convívio mais harmônico das crianças com os seus pares e profissionais.

Nas figuras 31 e 32 são apresentados alguns exemplos dos cartões com pictogramas (CAA), confeccionados e ofertados pela pesquisadora, para favorecer a comunicação das crianças sobre suas necessidades e a implantação de limites:



Figura 31 - Cartões com pictogramas (CAA) para favorecer a comunicação das crianças sobre o que desejavam e/ou necessitavam. Por exemplo: ir ao banheiro, comer, beber água, trabalhar e sair da sala.



Figura 32 - Cartões com pictogramas (CAA), para favorecer a implantação de limites com as crianças. Por exemplo: *Não pode bater, Não pode gritar.*

7. Instruções para a utilização dos recursos da CAA (cartões com pictogramas e/ou fotografias referentes às atividades realizadas em cada dia de atendimento, os painéis *Rotina do Dia* e *Rotina do Dia Individual*).

As figura 33, 34 e 35 mostram os painéis *Rotina do Dia* (para ser utilizada pelo Grupo 2 — “*O que vamos fazer hoje?*”) e *Rotina Individual* (“*O que vamos fazer hoje?*” — para ser utilizada por cada criança do Grupo 1), confeccionados pelos profissionais, sob a orientação da pesquisadora, e os materiais adaptados, ofertados para as crianças:



Figura 33 - Painel *Rotina do Dia* — atividades a serem realizadas pelas crianças do Grupo 1.



Figura 34 - Painel *Rotina do Dia Individual* — atividades a serem realizadas, individualmente, por cada criança do Grupo 2.



Figura 35 - Materiais pedagógicos adaptados, para favorecer o uso e a escrita pelas crianças: lápis adaptado artesanalmente e com adaptador industrializado, borracha e apontador com adaptação industrializada e linhas, com entrelinhas mais amplas (artesanalmente), para favorecer a adequação da escrita, pelo tamanho da letra apresentada pela criança.

8. Implantação de cartões da CAA para facilitar a comunicação das crianças sobre o seu estado emocional (alegre, triste, aborrecido, cansado) e o que desejavam fazer nos intervalos entre as atividades (ex.: brincar com os brinquedos, usar o computador, sair da sala etc.).

A seguir, as figuras 36 e 37 apresentam o painel “*Como eu estou hoje*” e cartões da CAA, para favorecer a comunicação das crianças sobre o seu estado emocional, e o catálogo com cartões da CAA, para facilitar a escolha, pelas crianças, dos brinquedos com os quais gostariam de brincar.



Figura 36 - Painel e cartões com pictogramas (CAA) para as crianças comunicarem o seu estado emocional.



Figura 37 - Catálogo, com cartões com pictogramas (CAA), para favorecer a escolha, pela criança, do brinquedo com o qual deseja brincar.

9. Oferecimento de painéis, construídos com recursos da CAA: painel “*Galeria dos Nomes*”, para possibilitar o entendimento das crianças e a previsibilidade de quem se encontrava na sala de atendimento (crianças e profissionais) e quais terapeutas entrariam ao longo do turno, para realizar as atividades em grupo ou individuais; painel “*Calendário Anual*”, para proporcionar noção de ano; painel “*Calendário Mensal*”, para propiciar a noção de mês; painel “*Dias da Semana*”, para favorecer noção de semana; painel “*Calendário Diário*”, para o Grupo 1, para proporcionar noções temporais de hoje, ontem e amanhã, bem como a noção climática.

A seguir, as figuras 38, 39, 40, 41 e 42 mostram os painéis: *Galeria dos Nomes*, *Calendário Anual*, *Calendário Mensal*, *Dias da Semana* e *Calendário Diário*.



Figura 38 - Painele *Galeria dos Nomes*, com o nome e/ou fotografias das crianças e profissionais, que estariam presentes no dia. O painele tinha o objetivo de ofertar informações favorecendo a previsibilidade das crianças de quem estaria no ambiente.



Figura 39 - Painele *Calendário Anual*, para favorecer a aquisição, pelas crianças, da noção de ano.



Figura 40 - Painele *Calendário Mensal*, para favorecer a aquisição, pelas crianças, da noção de mês.



Figura 41 - Painele *Dias da Semana*, para favorecer a aquisição, pelas crianças, da noção de semana.



Figura 42 - Painele *Calendário Diário*, para favorecer a aquisição, pelas crianças, das noções: do dia de hoje, dia de ontem, hoje e amanhã, e do clima.

10. Oferecimento de suporte tridimensional e de cartões com pictogramas (CAA) para facilitar a comunicação das crianças a respostas de perguntas fechadas (respostas sim ou não), e para favorecer a iniciativa de interação (estabelecer diálogo).

Abaixo, as figuras 43, 44 e 45 apresentam o suporte tridimensional e o catálogo com os cartões da CAA, confeccionados e ofertados pela pesquisadora, para favorecer a comunicação das crianças:



Figura 43 - Suporte tridimensional, para apoiar os cartões da CAA.



Figura 44 - Cartões da CAA, para favorecer a resposta de perguntas fechadas e iniciar interação.



Figura 45 - Catálogo com cartões da CAA, confeccionado pela pesquisadora, para favorecer a comunicação e a busca, pelas crianças, de iniciar interação.

11. Introdução de atividades pedagógicas formalizadas e adaptadas, construídas com recursos da CAA, pela pesquisadora, de acordo com os conteúdos solicitados pelos profissionais, para serem desempenhadas com os Grupos 1 e 2. Tais ofertas tiveram o objetivo de propiciar que os profissionais experimentassem e verificassem, no decorrer das atividades, o favorecimento da compreensão da proposta e a sua realização pelas crianças, mediante a utilização dos recursos da CAA.

A seguir, a Figura 46 mostra atividade pedagógica formal e adaptada, para os profissionais desenvolverem com as crianças:



Figura 46 - Atividade pedagógica formal e adaptada, com o tema “Ana e o trabalho”, construída pela pesquisadora, com o conteúdo solicitado pelos profissionais, para serem realizadas com as crianças.

12. Oferta e discussão de textos informativos sobre: os TGDs, mais especificamente sobre o autismo e a síndrome de Asperger, e também sobre a síndrome de Angelman; o ensino/consultoria colaborativa; e a CAA;
13. Realização de experiências de bidocência, durante a realização das atividades, com a pesquisadora assumindo a regência dos grupos (Grupos 1 e 2), junto com os profissionais. Tal proposta possibilitou uma maior aproximação dos profissionais com as crianças, e a observação do uso de estratégias e de recursos da CAA para favorecer o entendimento da proposta, a realização das atividades por todas as crianças, verificando *in loco* as inúmeras possibilidades ofertadas pelos recursos da CAA, para facilitar a comunicação e a aprendizagem. Foi observado que essa estratégia permitiu melhor entrosamento e conhecimento de todas as crianças, por todos os profissionais envolvidos, através de uma mediação mais personalizada, que possibilitou melhor adequação da atividade para as crianças que apresentaram mais dificuldades para a execução da proposta.

A seguir, a Figura 47 exemplifica a realização de uma das atividades pedagógicas desenvolvidas, através da experiência de bidocência. Cabe destacar que a atividade foi construída pela pesquisadora, com os conteúdos solicitados pelos profissionais:



Figura 47 - Atividade pedagógica formalizada e adaptada, realizada durante uma experiência de bidocência, com a pesquisadora dinamizando a atividade (leitura e interpretação do livro de história *Vida Marinha*). Os profissionais se encontram mediando a realização da atividade com as crianças. A professora Gina auxilia Maria, utilizando cartões como apoio; Rita desempenha a atividade de forma mais independente, utilizando material de apoio; Geraldo faz a leitura do texto adaptado, com mediação. A psicóloga e o auxiliar realizam adaptação personalizada da interpretação do texto para Lucas, Carlos e Ronaldo, do Grupo 2 (através de desenhos maiores dos personagens e colagem).

13. Realização de encontros semanais, com os profissionais envolvidos, em parte do horário reservado no dia da reunião semanal da equipe técnica, As reuniões tiveram como objetivos: discutir, analisar e refletir sobre o comportamento e o desempenho de cada criança; analisar os desempenhos dos profissionais, através de relatos do que foi observado pela pesquisadora, e pelos próprios profissionais, ocorrendo, por duas vezes o apoio da visualização das filmagens; análise sobre a utilização e a adequação de atividades propostas, recursos e estratégias utilizadas e de como favorecer a comunicação e a participação das crianças nas atividades. Também foram realizadas: troca de experiências, sugestões de novas estratégias e do uso de recursos, sugestão de estruturação de atividades futuras e a construção, em conjunto, de atividades pedagógicas formais e adaptadas. Cabe salientar que esses encontros possibilitaram que os profissionais expusessem as suas dificuldades e necessidades, e também compartilhassem as frustrações, os avanços e as conquistas observadas. Durante os encontros os profissionais destacaram as suas dificuldades de: de administrar a realização das atividades em grupo (ainda que a proposta fosse lançada para os grupos, o desempenho das atividades ocorria de forma individualizada, com um profissional auxiliando uma criança de cada vez, enquanto outra aguardava a presença de um profissional para iniciar e executar a atividade); propiciar mais autonomia e a comunicação entre as crianças, assim como a oferta e o uso diário dos cartões da CAA, já introduzidos. A pesquisadora deu sugestões para: a construção de atividades adaptadas, que poderiam ser executadas do modo mais independente possível (embora algumas crianças, especialmente aquelas com maior comprometimento, necessitassem de apoio físico e verbal); a elaboração e a oferta de atividades que provocassem uma maior troca entre as crianças (atividades que só poderiam ser desenvolvidas com a participação de todas as crianças); a oferta de espaços para que as crianças executassem as atividades de forma mais autônoma — por exemplo, solicitar que cada dia uma das crianças montasse os painéis — por exemplo, *Galeria dos Nomes*, *Rotina do Dia*, *Calendário Diário* —, especialmente no Grupo 1, composto por crianças que apresentavam melhor desempenho. Também foi enfatizada, pela pesquisadora, a necessidade do uso diário dos cartões da CAA, principalmente em momentos nos quais as crianças compreenderiam com mais facilidade que este recurso poderia auxiliá-las, facilitando a compreensão e o atendimento de seus interesses e necessidades — por exemplo, hora do lanche, atividades lúdicas, escolha das atividades livres e de brinquedos

e/ou objetos de seu interesse, para brincarem —, ou possibilitar o seu reabastecimento emocional, nos intervalos entre as atividades.

14. Encontros individuais ou em grupo, com os responsáveis pelas crianças, de acordo com a necessidade, visando orientar e esclarecer dúvidas sobre a deficiência de seu filho(a) com autismo, ou síndrome de Asperger ou síndrome de Angelman, e sugerir formas de estimular o desenvolvimento, a comunicação e a aprendizagem das crianças. Em um encontro com os pais das crianças dos dois grupos, foi utilizada a exposição de curtas filmagens de cada criança desempenhando as atividades pedagógicas adaptadas,
15. Destacando: as possibilidades de cada uma desenvolver atividades mais estruturadas, mediante as adaptações; a importância da inserção das crianças em escolas regulares e/ou classes especiais e a sugestão da utilização de recursos da CAA para favorecer a comunicação, a inclusão e a aprendizagem das crianças.

d) *Follow-up*

A fase de *Follow-up* ocorreu no período da última semana do mês de novembro/início de dezembro de 2011, e foi concluída no início do mês de fevereiro de 2012. Constituiu-se de quatro filmagens, nos dois Grupos, das atividades desenvolvidas nas salas de atendimento. Importante salientar que, em razão de problemas familiares, as crianças Maria e Carlos deixaram de frequentar a instituição. Dessa forma, Maria e Carlos não participaram de todas as sessões da etapa de *Follow-up*.

A seguir, os quadros 15 e 16 mostram a participação de cada criança, com cada profissional, na fase de *Follow-up*.

| Participação dos profissionais, das crianças e da pesquisadora nas sessões da Fase de <i>Follow-up</i> | | | |
|---|-------------------|-----------------|------------------|
| Crianças – Grupo1 | Professora | Auxiliar | Psicóloga |
| Geraldo | 4 sessões | 4 sessões | 4 sessões |
| Rita | 4 sessões | 4 sessões | 4 sessões |
| Mirtes | 4 sessões | 4 sessões | 4 sessões |
| Ise | 3 sessões | 3 sessões | 3 sessões |

Quadro 15 - Participação das crianças do Grupo 1 nas sessões da fase de *Follow-up*, com cada profissional

| Participação dos profissionais, das crianças e da pesquisadora nas sessões da Fase de <i>Follow-up</i> | | | |
|---|-------------------|-----------------|------------------|
| Crianças - Grupo 2 | Professora | Auxiliar | Psicóloga |
| Lucas | 4 sessões | 4 sessões | 4 sessões |
| Maria | 1 sessão | 1 sessão | 1 sessão |
| Ronaldo | 3 sessões | 3 sessões | 3 sessões |
| Carlos | 2 sessões | 2 sessões | 2 sessões |

Quadro 16 - Participação das crianças do Grupo 1 nas sessões da fase de *Follow-up*, com cada profissional

Variáveis

a) Interação profissional-aluno

Os comportamentos do profissional, quando em interação com as crianças, foram categorizados em: *Interacional* (comportamentos que têm como objetivo favorecer a interação da criança com os colegas e a comunicação do profissional com a criança): incentiva a comunicação da criança; responde às perguntas/solicitações da criança; possibilita a comunicação entre as crianças; *Instrumental* (comportamentos objetivando ofertar às crianças a possibilidade de se comunicar e realizar as atividades sem apoio/auxílio constante): aguarda resposta da criança; incentiva a autonomia da criança; *Regulatória* (comportamentos com o objetivo de: favorecer a organização/regulação dos comportamentos das crianças na sala de atendimento; sinalizar as respostas corretas, incorretas e inadequadas e utilizar a demonstração de afeto para comunicar agrado/satisfação com o que foi apresentado ou ofertar apoio): realiza o manejo de turma; oferece *feedback* (positivo, corretivo, negativo); emite comportamentos afetuosos.

b) Estratégias do profissional

As estratégias foram igualmente categorizadas como: *Interacional* (comportamentos utilizados para possibilitar uma melhor interação entre o profissional e a criança; demonstrar para a criança que o profissional entendeu o que ela expressou e auxiliar a criança a se expressar): comenta as respostas da criança; expande a mensagem da criança; clarifica a resposta da criança; faz síntese da mensagem da criança; *Instrumental* (comportamentos utilizados para: instrumentalizar a criança para se expressar, demonstrar o seu entendimento ou o que deseja/necessita e favorecer a comunicação da criança): oferece modelo; faz

perguntas fechadas (respostas sim ou não); faz perguntas abertas; oferece sentença incompleta para a criança completar.

c) Comportamentos do profissional-aluno

A interação criança-profissional foi categorizada em: *Interacional* (comportamentos da criança com o objetivo de estabelecer interações e participar das propostas oferecidas): inicia interação com o colega/responde à iniciativa do colega; trabalha com o profissional/realiza a atividade; apresenta interesse na atividade; responde o profissional; atende aos comandos do profissional; *Instrumental* (comportamentos da criança com o objetivo de estabelecer comunicação com o profissional, mesmo de forma não convencional): imita o interlocutor; apresenta comportamentos afetuosos; apresenta comportamento desafiador-provocativo; apresenta comportamento disruptivo.

d) Função comunicativa do aluno

As funções comunicativas foram categorizadas em: *Instrumental* (função comunicativa utilizada pela criança com o objetivo de expressar seus interesses, necessidades, e seu desagrado, interrompendo a ação ou declarando o seu desacordo): faz pedido de objeto; utiliza o protesto; utiliza a expressão de protesto; *Autorregulatória* (função comunicativa utilizada pela criança para favorecer a sua autorregulação): faz pedido de ação; faz pedido de consentimento; apresenta emissões/ações performativas; utiliza o jogo; *Pessoal* (função comunicativa utilizada pela criança para buscar a atenção para si e para a autoestimulação): usa a exibição; apresenta emissões/ações reativas; apresenta emissões/ações não focalizada; utiliza a exploração.

Para a ilustração dos dados coletados, foi definido que seriam considerados os episódios comunicativos do profissional com a criança, da criança com o profissional e da criança com outra criança. Foi utilizado como modelo o quadro usado por Nunes (2006, 2010), com algumas modificações, no qual constam: o episódio, a identificação do sujeito e do interlocutor; a função comunicativa utilizada, a transcrição da mensagem e a análise topográfica da forma de comunicação envolvida.

Foi definido que as filmagens das atividades, durante as fases de Linha de Base e de Intervenção, teriam a duração de 30 minutos, sendo considerados, para análise e categorização

dos dados, os 15 minutos mais significativos (a partir do início da atividade com o profissional), levando-se em conta intervalos de 3 minutos.

Para a fase de *Follow-up*, foi definido que as filmagens teriam 15 minutos de duração, com intervalos de 3 minutos, e que os 15 minutos seriam considerados para a análise e categorização.

Definição das variáveis (Vide definição apresentada no estudo I, p.80-85).

Índice de fidedignidade (Vide Apêndice J, Volume II).

Para avaliar o grau de fidedignidade das categorias comportamentais do estudo, foram selecionadas, randomicamente, 25% das sessões experimentais realizadas em cada Grupo: duas sessões da fase de *Linha de Base*, quatro sessões da fase de *Intervenção* e duas sessões da fase de *Follow-up*. As sessões foram submetidas à categorização por uma assistente de pesquisa. Os protocolos da assistente de pesquisa e os da pesquisadora foram comparados, para o cálculo de acordos e desacordos na categorização das respostas. Cabe apontar que este procedimento permite identificar se a categorização feita pela pesquisadora confere com a de um observador independente, e se os acordos referem-se a categorizações idênticas, em ambos os protocolos, para a mesma resposta (acordo ponto por ponto).

Para se obter o índice de fidedignidade das categorizações, utilizou-se a fórmula *índice de concordância*, proposta por Fagundes (1985): número de acordos de respostas dividido pela soma dos acordos e desacordos multiplicados por 100.

A média dos índices de fidedignidade nas categorias referentes aos profissionais foi de 84,84 (variação de 70 a 100%), e as relativas às crianças de 85,10% (variação de 70 a 100%). (Ver Apêndice J – Volume II)

A média dos índices de fidedignidade nas categorias, neste estudo, foi de 85,1% (variação de 70 a 100%). (Vide Apêndice J - Volume II)

Resultados

Serão apresentados os dados mais significativos referentes ao Comportamento dos Profissionais e Estratégias dos Profissionais Dirigidas às Crianças e os dados relativos aos Comportamentos de Cada Criança Dirigidos aos Profissionais: Comportamentos da Criança e Função Comunicativa da Criança. Primeiramente serão apresentados os dados dos profissionais com os Grupos 1 e 2 e, posteriormente, os dados das crianças do Grupo 1 e do Grupo 2. (Vide Apêndice K, Volume II)

Análise dos Dados Gerais

4. Dados dos Comportamentos dos Profissionais Dirigidos às Crianças do Grupo 1

- a) Dados referentes ao Aspecto Interacional (comportamentos: incentiva a comunicação da criança; responde às perguntas/solicitações da criança; possibilita a comunicação entre as crianças).

O Gráfico 32 apresenta a frequência média do comportamento de Gina em incentivar a comunicação das crianças, nas sessões de Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*.

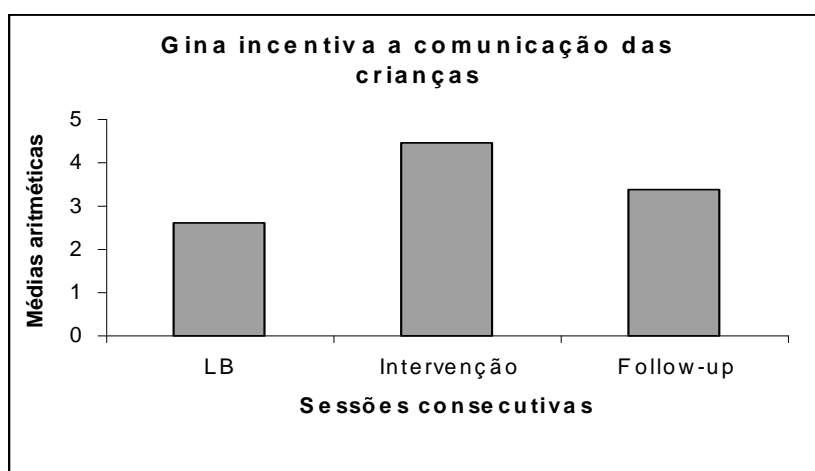


Gráfico 32 - A professora Gina incentiva a comunicação das crianças do Grupo 1 (Geraldo, Rita, Mirtes e Ise).

O Gráfico 33 mostram a frequência média do comportamento de Gina de responder às perguntas/solicitações das crianças, nas sessões de Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*.

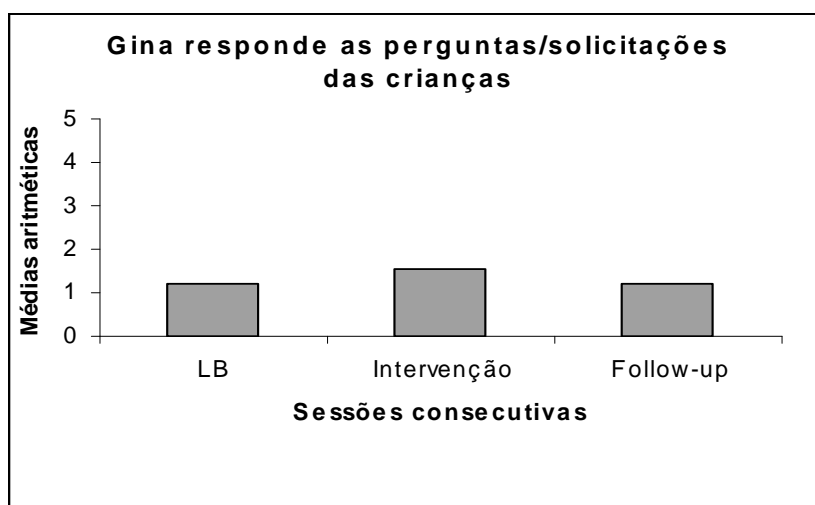


Gráfico 33. A professora Gina responde às perguntas/solicitações das crianças do Grupo 1 (Geraldo, Rita, Mirtes e Ise).

Com relação ao aspecto interacional, observou-se que apenas a professora Gina se mostrou mais sensível à necessidade de estimular a comunicação das crianças e a responder às suas perguntas e/ou solicitações, embora, na fase de *Follow-up*, Gina não tenha conseguido manter as mudanças nos seus comportamentos, constatadas na fase de Intervenção.

Não foram observadas modificações nas condutas do auxiliar e da psicóloga quanto aos comportamentos de incentivar a comunicação da criança e de responder às perguntas/solicitações da criança.

Importante destacar que, com relação ao comportamento de incentivar a comunicação entre as crianças, a professora, o auxiliar e a psicóloga não apresentaram mudanças em suas condutas.

- b) Dados referentes ao Aspecto Instrumental (comportamentos: aguarda resposta da criança; incentiva a autonomia da criança). (Vide Apêndice L 1- L 1.1, Volume II).

Verificou-se que, com relação ao aspecto instrumental, apenas a professora Gina mostrou-se mais sensível à necessidade de incentivar a autonomia das crianças, embora, na fase de *Follow-up*, ela não tenha conseguido sustentar a mudança de comportamento observada na fase de Intervenção.

Não foram constatadas mudanças nas condutas do auxiliar da professora e da psicóloga, quanto ao comportamento de incentivar a autonomia das crianças.

5. Dados das Estratégias dos Profissionais Dirigidos às Crianças do Grupo 1

- a) Dados referentes ao Aspecto Interacional (comportamentos: comenta as respostas da criança; expande a mensagem da criança; clarifica a resposta da criança; faz síntese da mensagem da criança). (Vide Apêndice L 2 – L 2.1.1, Volume II).

O Gráfico 34 mostra a frequência média do comportamento da professora Gina e da psicóloga Ana quanto ao comportamento de comentar as respostas das crianças, nas sessões de Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*.

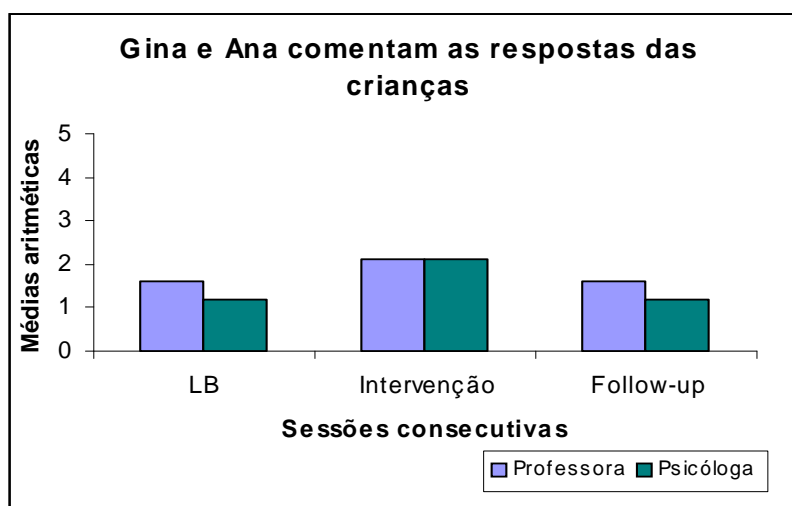


Gráfico 34 - A professora Gina e a psicóloga Ana comentam as respostas das crianças do Grupo 1 (Geraldo, Rita, Mirtes e Ise).

O Gráfico 35 indica a frequência média, do comportamento da professora Gina e da psicóloga Ana de oferecer síntese da mensagem das crianças, nas sessões de Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*.

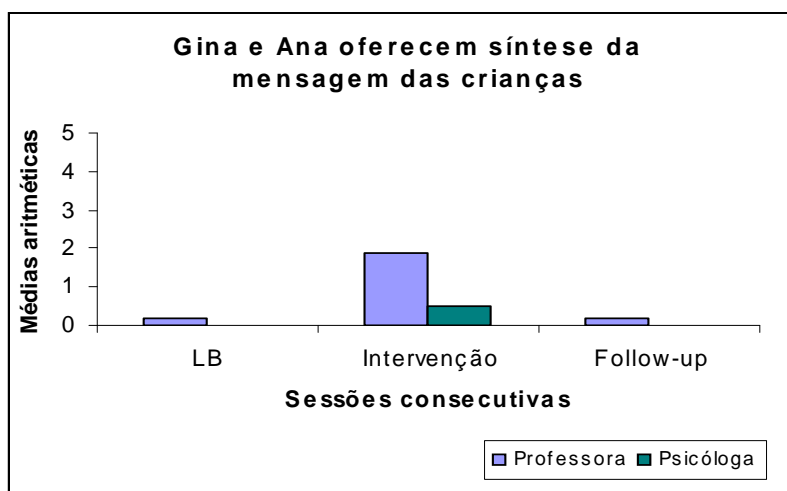


Gráfico 35 - A professora e a psicóloga oferecem síntese da mensagem das crianças do Grupo 1 (Geraldo, Rita, Mirtes e Ise).

Com relação ao aspecto interacional, observou-se que a professora e a psicóloga se mostraram mais sensíveis à necessidade de utilizar, como estratégia, o comportamento de comentar a resposta das crianças. No entanto, verificou-se que as mudanças em suas condutas, ocorridas na fase de Intervenção, não foram sustentadas na fase de *Follow-up*.

Com relação ao comportamento de expandir a mensagem das crianças, apenas a professora e a psicóloga demonstraram tímidas alterações, sendo que a psicóloga só apresentou esse comportamento durante a fase de Intervenção. Cabe destacar que os dados sugerem que a professora, embora tenha tentado mudar o comportamento, não conseguiu sustentar a mudança na fase de *Follow-up*.

O auxiliar não apresentou modificações nos comportamentos de: comentar as respostas das crianças; expandir a mensagem das crianças; clarificar a resposta das crianças e ofertar síntese da mensagem das crianças. Os dados são sugestivos da possível dificuldade do profissional para compreender a necessidade e a importância de apresentar esses comportamentos, como estratégias, durante a interação com as crianças.

Um aspecto significativo a ser destacado é o fato de nenhum dos profissionais ter apresentado mudanças no comportamento de clarificar a resposta das crianças.

- b) Dados referentes ao Aspecto Instrumental (comportamentos: oferece modelo; faz perguntas fechadas: respostas sim ou não; faz perguntas abertas; oferece sentença incompleta para a criança completar). (Vide Apêndice L 2.2 – L 2.2.1, Volume II).

O Gráfico 36 mostra a frequência média da oferta de modelo as crianças, pela professora Gina, pelo auxiliar Jorge e pela psicóloga Ana, nas sessões de Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*.

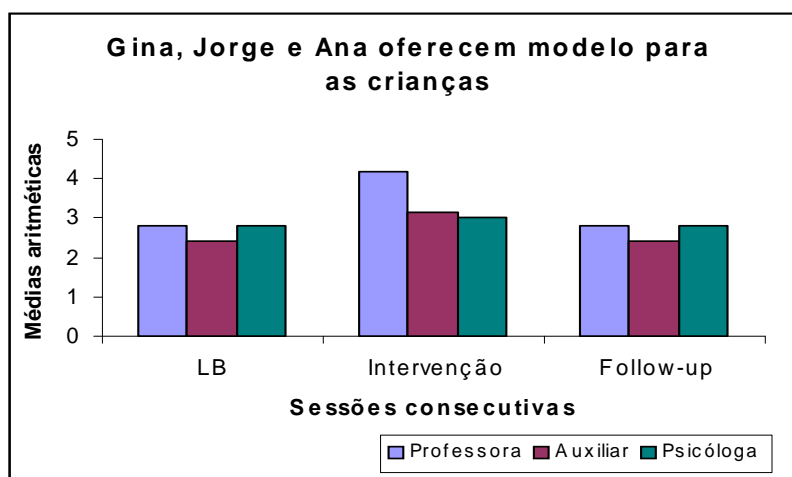


Gráfico 36 - A professora Gina, o auxiliar Jorge e a psicóloga Ana oferecem modelo para as crianças do Grupo 1 (Geraldo, Rita, Mirtes e Ise).

Quanto ao aspecto instrumental, verificou-se que todos os profissionais apresentaram mudanças no comportamento de oferecer modelo para as crianças, comparando-se a fase de Linha de Base com a fase de Intervenção, e que as respostas da professora apresentaram-se em destaque. No entanto, as transformações constatadas na fase de Intervenção não foram sustentadas na fase de *Follow-up*, por todos os profissionais.

Com relação à apresentação do comportamento de fazer perguntas abertas para as crianças, apenas o auxiliar apresentou tímidas mudanças, na fase de Intervenção, que, no entanto, não se mantiveram na fase de *Follow-up*. Os dados sugerem a dificuldade da professora e da psicóloga para a apresentação desse comportamento, assim como para utilizá-lo como um dos instrumentos para favorecer a comunicação das crianças.

Não ocorreram mudanças na apresentação dos comportamentos de oferecer perguntas fechadas para as crianças e sentença incompleta para completarem, por parte de nenhum dos profissionais.

6. Dados dos Comportamentos dos Profissionais dirigidos às Crianças do Grupo 2

- a) Dados referentes ao Aspecto Interacional (comportamentos: incentiva a comunicação da criança; responde às perguntas/solicitações da criança; possibilita a comunicação entre as crianças).

O Gráfico 37 indica a frequência média do comportamento da professora Gina e do auxiliar Jorge de incentivar a comunicação das crianças, nas sessões de Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*.

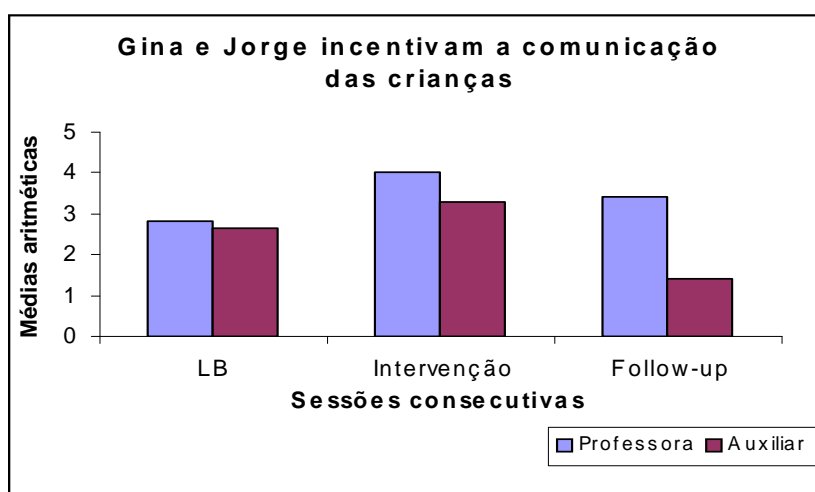


Gráfico 37. A professora Gina e o auxiliar Jorge incentivam a comunicação das crianças do Grupo 2 (Lucas, Maria, Ronaldo e Carlos).

- b) Dados referentes ao Aspecto Regulatório (comportamentos: realiza o manejo de turma; oferece *feedback*: positivo, corretivo, negativo; utiliza comportamentos afetuosos). (Vide Apêndice M 1 - M 1.1.1, Volume II)

Quanto ao aspecto interacional, apenas a professora e o auxiliar apresentaram mudanças no seu comportamento. Observaram-se modificações na apresentação do comportamento da professora e do auxiliar quanto a incentivar a comunicação das crianças, comparando-se a fase de Linha de Base com a fase de Intervenção. No entanto, apenas a professora, apesar da leve tendência descendente, conseguiu sustentar as modificações no seu comportamento, na fase de *Follow-up*. Os dados sugerem as tentativas do auxiliar para mudar o comportamento, e o entendimento da professora sobre a necessidade e a importância de incentivar a comunicação das crianças.

Transformações na conduta da professora e do auxiliar, com relação à apresentação do comportamento de manejar/dominar o grupo, comparando-se a fase de Linha de Base com a

de Intervenção, foram notadas. Porém, tais mudanças não se mantiveram na fase de *Follow-up*, apresentando tendência descendente.

Não foram observadas alterações na conduta da psicóloga, quanto à apresentação dos comportamentos de: incentivar a comunicação das crianças; responder às perguntas/solicitações das crianças e de possibilitar a comunicação entre as crianças.

- c) Dados referentes ao Aspecto Instrumental (comportamentos: aguarda resposta da criança; incentiva a autonomia da criança).

Com relação ao aspecto instrumental, não foram observadas mudanças na apresentação, por nenhum dos profissionais, dos comportamentos de aguardar resposta das crianças e de incentivar a autonomia delas. Os dados sugerem a dificuldade que todos os profissionais tiveram a respeito do entendimento da necessidade e da importância da apresentação desses comportamentos para oportunizar a interação e mais autonomia das crianças.

7. Dados das Estratégias dos Profissionais Dirigidos às Crianças do Grupo 2

- a) Dados referentes ao Aspecto Interacional (comportamentos: comenta as respostas da criança; expande a mensagem da criança; clarifica a resposta da criança; faz síntese da mensagem da criança). (Vide Apêndice M 2.1 - M 2.1.1, Volume II).

Quanto ao aspecto interacional, apenas a professora apresentou tímidas mudanças na sua conduta, relativas à apresentação do comportamento de expandir a mensagem das crianças. A professora apresentou o comportamento, na fase de Linha de Base e de Intervenção, com decréscimo, culminando com um leve acréscimo de ocorrências na fase de *Follow-up*. Os dados sugerem as tentativas da professora para modificar o seu comportamento, através do entendimento de ser uma estratégia interessante para motivar a comunicação das crianças, e a dificuldade para sustentá-lo.

Não foram observadas mudanças na apresentação, por nenhum dos profissionais, dos comportamentos de: comentar as respostas das crianças; clarificar a resposta das crianças; e de fazer síntese da mensagem das crianças.

- b) Dados referentes ao Aspecto Instrumental (comportamentos: oferece modelo; faz perguntas fechadas: respostas sim ou não; faz perguntas abertas; oferece sentença incompleta para a criança completar).

O Gráfico 38 mostra a frequência média do comportamento da professora Gina de oferecer modelo para as crianças, nas sessões de Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*.

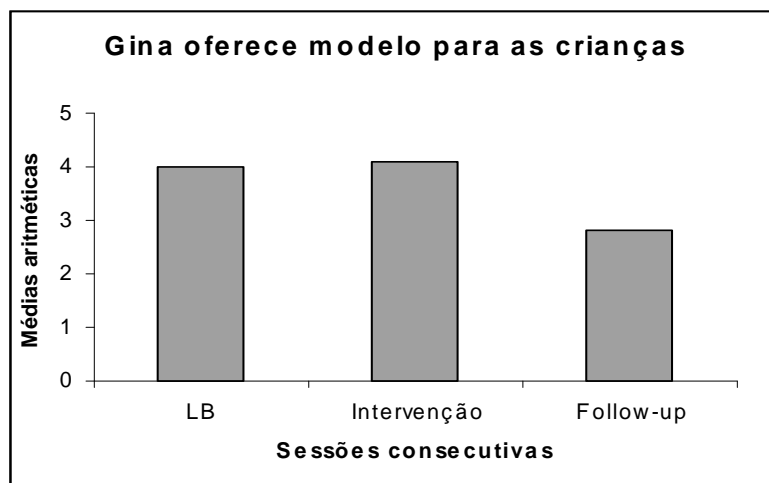


Gráfico 38 - A professora Gina oferece modelo para as crianças do Grupo 2 (Lucas, Maria, Ronaldo e Carlos).

O Gráfico 39 indica a frequência média do comportamento da professora Gina e da psicóloga Ana de fazer perguntas abertas para as crianças, nas sessões de Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*.

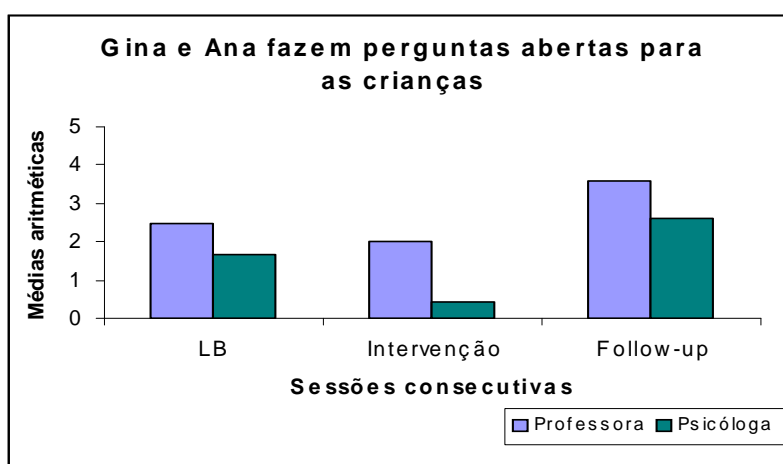


Gráfico 39. A professora Gina e a psicóloga Ana fazem perguntas abertas para as crianças do Grupo 2 (Lucas, Maria, Ronaldo e Carlos).

O Gráfico 40 apresenta a frequência média do comportamento da professora Gina de oferecer sentença incompleta para as crianças completarem, nas sessões de Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*.

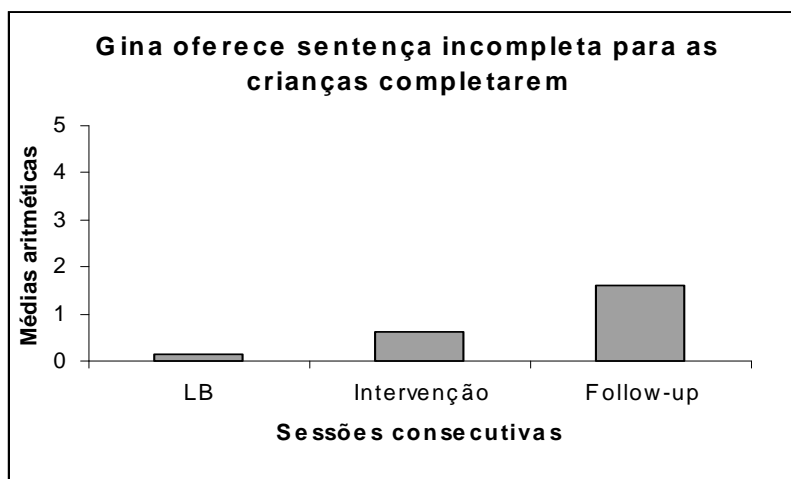


Gráfico 40. A professora Gina oferece sentença incompleta para as crianças do Grupo 2 (Lucas, Maria, Ronaldo e Carlos), completarem.

Quanto o aspecto instrumental, apenas a professora e o auxiliar mostraram modificações de conduta. Observaram-se respostas consistentes da professora com relação à apresentação do comportamento de oferecer modelo para as crianças, nas fases de Linha de Base e de Intervenção, embora com decréscimo na fase de *Follow-up*. Também foram verificados resultados significativos na apresentação do comportamento de fazer perguntas abertas para as crianças, embora com diminuição de ocorrências, na fase de Intervenção, porém culminando com um significativo acréscimo, na fase de *Follow-up*; e franca ascensão na apresentação do comportamento de oferecer sentença incompleta para as crianças completarem.

Com relação ao auxiliar, os resultados mostram que houve mudanças apenas na apresentação do comportamento de fazer perguntas abertas para as crianças, embora com decréscimo, comparando-se a fase de Linha de Base com a de Intervenção, mas culminou com acréscimo de ocorrências, na fase de *Follow-up*.

Não foram observadas mudanças na conduta da psicóloga, quanto à apresentação dos comportamentos de: oferecer modelo; fazer perguntas fechadas: respostas sim ou não; fazer perguntas abertas e oferecer sentença incompleta para as crianças completarem.

5. Dados do Comportamento das Crianças com os Profissionais

5.1. Dados referentes ao comportamento das crianças do Grupo 1

5.1.1. Dados do comportamento de Geraldo dirigidos aos profissionais

- c) Dados referentes ao aspecto Interacional (comportamentos: inicia interação com o colega/responde à iniciativa do colega; trabalha com o profissional/realiza a atividade; apresenta interesse na atividade; responde o profissional; atende aos comandos do profissional).

O Gráfico 41 mostra a frequência média do comportamento de Geraldo de atender aos comandos dos profissionais, nas sessões de Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*.

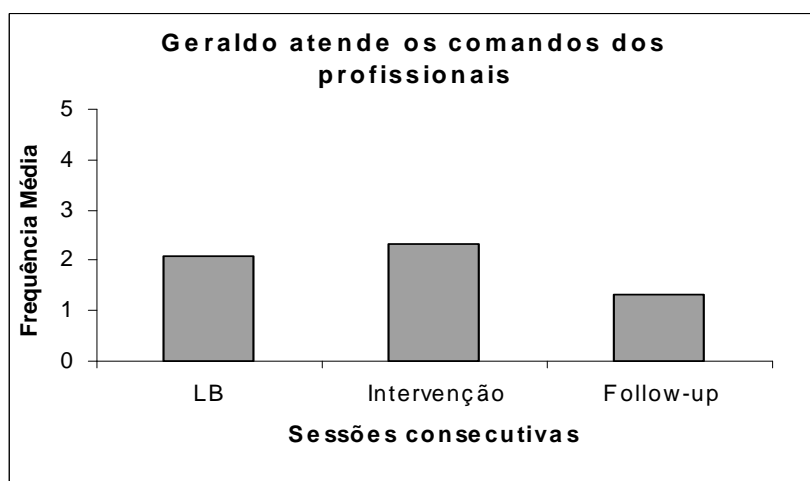


Gráfico 41 - Geraldo atende os comandos da professora Gina, da psicóloga Ana e do auxiliar Jorge.

Com relação ao aspecto interacional, o menino Geraldo apenas apresentou tímidas mudanças na apresentação do comportamento de atender aos comandos - a partir da verificação dos comandos dados - em interação com os profissionais, na fase de Intervenção. Porém, constatou-se que as modificações não se mantiveram na fase de *Follow-up*.

Não foram verificadas transformações na apresentação do comportamento de Geraldo, em interação com os profissionais, com relação às condutas de iniciar interação com o colega/responder à iniciativa do colega; trabalhar com o profissional/realizar a atividade; apresentar interesse na atividade; responder o profissional e atender aos comandos do profissional.

- d) Dados referentes ao aspecto Instrumental (comportamentos: imita o interlocutor; apresenta comportamentos afetuosos; utiliza comportamento desafiador-provocativo; utiliza comportamento disruptivo). (Vide Apêndice N 1 – N 1.1, Volume II).

Com relação ao aspecto instrumental foram percebidas tímidas mudanças na apresentação de alguns comportamentos de Geraldo, em interação com os profissionais. Ele imitou os profissionais apenas na fase de Intervenção. Geraldo apresentou comportamento afetuosos na fase de Intervenção, com acréscimo de ocorrências na fase de *Follow-up*, e decréscimo do comportamento desafiador-provocativo, na fase de Intervenção, não demonstrando esse comportamento na fase de *Follow-up*. Não foram verificadas transformações na apresentação do comportamento de Geraldo, em interação com os profissionais, com relação à conduta de utilizar comportamento disruptivo.

5.1.2. Dados do comportamento de Rita dirigidos aos profissionais

- a) Dados referentes ao aspecto Interacional (comportamentos: inicia interação com o colega/responde à iniciativa do colega; trabalha com o profissional/realiza a atividade; apresenta interesse na atividade; responde o profissional; atende aos comandos do profissional). (Vide Apêndice N 2 – N 2.1, Volume II).

O Gráfico 42 indica a frequência média do comportamento de Rita de atender aos comandos dos profissionais, nas sessões de Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*.

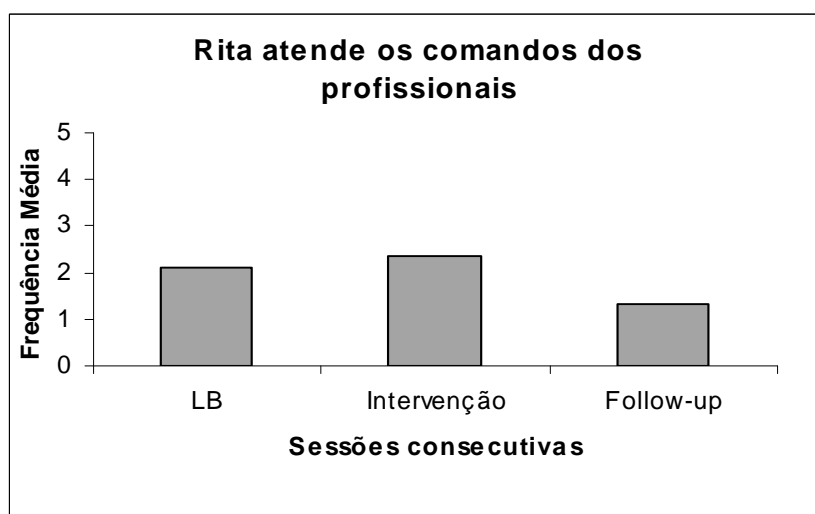


Gráfico 42 - Rita responde os comandos da professora Gina, da psicóloga Ana e do auxiliar Jorge.

Com relação ao aspecto interacional, Rita apresentou leve tendência ascendente, na fase de Intervenção, no comportamento de iniciar/responder as interações com os colegas, embora na fase de *Follow-up* o comportamento não tenha se mantido. Rita apresentou também acréscimo de ocorrências, comparando a fase de Linha de Base com a fase de Intervenção, no comportamento de atender aos comandos dos profissionais, porém verificou-se que, na fase de *Follow-up*, houve decréscimo na apresentação do comportamento, culminando com uma tendência descendente.

Não foram verificadas transformações na conduta de Rita, em interação com os profissionais, com relação à apresentação dos comportamentos de trabalhar com o profissional/realizar a atividade; apresentar interesse na atividade; e responder o profissional.

- b) Dados referentes ao aspecto Instrumental (comportamentos: imita o interlocutor; apresenta comportamentos afetuosos; utiliza comportamento desafiador-provocativo; utiliza comportamento disruptivo). (Vide Apêndice N 3 – N 3.1, Volume II).

Quanto ao aspecto Instrumental Rita apresentou tímidas mudanças em sua conduta, durante interação com os profissionais, na apresentação dos comportamentos de utilizar comportamento afetivo e comportamento desafiador-provocativo. Verificou-se que ela, a partir da fase de Intervenção, e com leve acréscimo de ocorrências na fase de *Follow-up*, passou a apresentar comportamento afetivo, e diminuição da utilização do comportamento desafiador-provocativo.

5.1.3. Dados do comportamento de Mirtes dirigidos aos profissionais

- a) Dados referentes ao aspecto Interacional (comportamentos: inicia interação com o colega/responde à iniciativa do colega; trabalha com o profissional/realiza a atividade; apresenta interesse na atividade; responde o profissional; atende aos comandos do profissional).

Não se verificou transformações na conduta de Mirtes, em interação com os profissionais, quanto à apresentação dos comportamentos de iniciar interação com o colega/responder à iniciativa do colega; trabalhar com o profissional/realizar a atividade; apresentar interesse na atividade; responder o profissional e atender aos comandos do profissional.

- b) Dados referentes ao aspecto Instrumental (comportamentos: imita o interlocutor; apresenta comportamentos afetuosos; utiliza comportamento desafiador-provocativo; utiliza comportamento disruptivo). (Vide Apêndice N 4 – N 4.1, Volume II).

O Gráfico 43 mostra a frequência média do comportamento desafiador-provocativo de Mirtes com a professora, nas sessões de Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*.

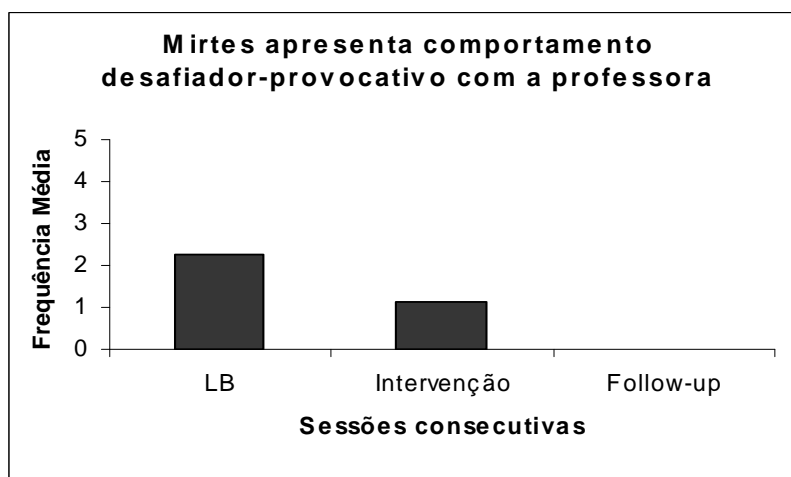


Gráfico 43 - Mirtes apresenta comportamento desafiador-provocativo em interação com a professora Gina.

O Gráfico 44 mostra a frequência média do comportamento disruptivo de Mirtes quando em interação com a professora, nas sessões de Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*.

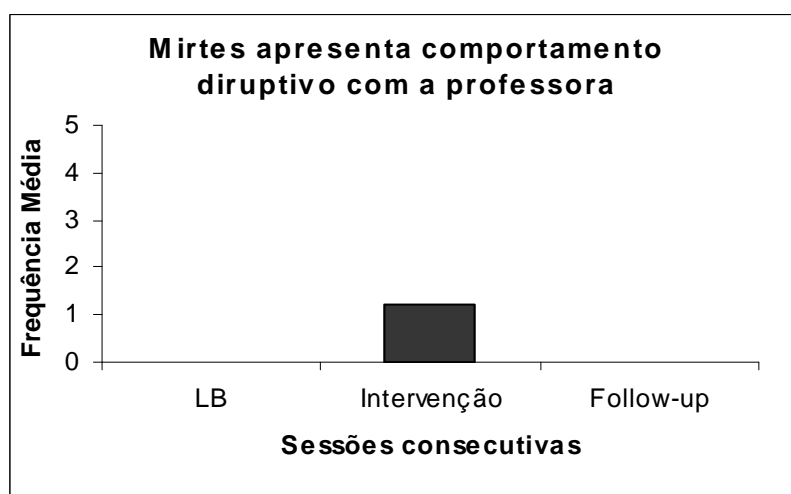


Gráfico 44 - Mirtes apresenta comportamento disruptivo, em interação com a professora Gina.

Mirtes apenas apresentou modificações em seu comportamento, em interação com a professora. Ela demonstrou, timidamente, comportamento afetuoso, na fase de Intervenção, não se verificando a manifestação desse comportamento na fase de *Follow-up*, e apresentou comportamento disruptivo, na fase de Intervenção, com franca diminuição da ocorrência, na fase de *Follow-up*. Não se constatou mudança na conduta de Mirtes, em interação com a professora, na apresentação do comportamento de imitar o profissional.

Não foram verificadas transformações na conduta de Mirtes, em interação com os demais profissionais (auxiliar e psicóloga), com relação a imitar o interlocutor; apresentar comportamentos afetuosos; utilizar comportamento desafiador-provocativo e utilizar comportamento disruptivo.

5.1.4. Dados do comportamento de Ise dirigido aos profissionais

- a) Dados referentes ao aspecto Interacional (comportamentos: inicia interação com o colega/responde à iniciativa do colega; trabalha com o profissional/realiza a atividade; apresenta interesse na atividade; responde o profissional; atende aos comandos do profissional). (Vide Apêndice N 5 – N 5.1, Volume II).

Verificou-se que Ise apenas apresentou modificação em sua conduta, em interação com a professora, no comportamento de iniciar/responder à iniciativa de interação do colega, na fase de Intervenção, embora tenha culminado com diminuição de ocorrência, na fase de *Follow-up*. Não se observou, no entanto, mudanças com relação a trabalhar com o profissional/realizar a atividade; apresentar interesse na atividade; responder o profissional e atender aos comandos do profissional.

No que diz respeito aos demais profissionais (auxiliar e psicóloga), não foram verificadas mudanças na conduta de Ise com relação aos comportamentos de iniciar interação com o colega/responder à iniciativa do colega; trabalhar com o profissional/realizar a atividade; apresentar interesse na atividade; responder o profissional e atender aos comandos do profissional.

- b) Dados referentes ao aspecto Instrumental (comportamentos: imita o interlocutor; apresenta comportamentos afetuosos; utiliza comportamento desafiador-provocativo; utiliza comportamento disruptivo).

O Gráfico 45 mostra a frequência média do comportamento de Ise de utilizar comportamento disruptivo em interação com a professora, nas sessões de Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*.



Gráfico 45 - Ise apresenta comportamento disruptivo, em interação com a professora Gina.

Constatou-se que Ise apenas apresentou modificação em sua conduta, em interação com a professora, quanto à utilização de comportamento disruptivo, na fase de Intervenção. Na fase de *Follow-up*, entretanto, não houve ocorrência desse comportamento. Quanto à apresentação dos comportamentos de imitar o interlocutor; apresentar comportamentos afetuosos e utilizar comportamento desafiador-provocativo, também não houve mudanças.

Com relação aos demais profissionais (auxiliar e psicóloga), não foram verificadas alterações na apresentação da conduta de Ise, no tocante aos comportamentos de imitar o interlocutor; apresentar comportamentos afetuosos; utilizar comportamento desafiador-provocativo e utilizar comportamento disruptivo.

6. Dados da Função Comunicativa das Crianças com os Profissionais

6.1. Dados referentes às funções comunicativas das crianças do Grupo 1

6.1.1. Dados referentes à função comunicativa de Geraldo dirigida aos profissionais

- a) Dados referentes ao aspecto Instrumental (comportamentos: faz pedido de objeto; utiliza o protesto; utiliza a expressão de protesto).

O Gráfico 46 indica a frequência média do comportamento de Geraldo de utilizar a expressão de protesto, em interação com os profissionais, nas sessões de Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*.

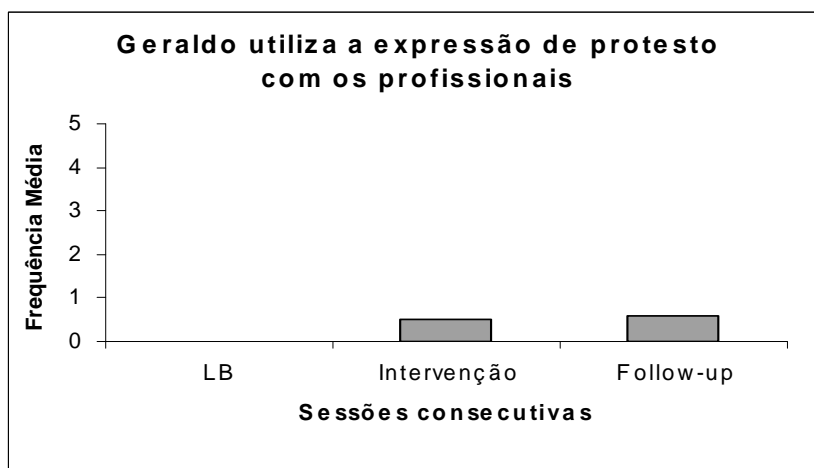


Gráfico 46. Geraldo apresenta o comportamento de expressar protesto, em interação com a professora, a psicóloga e o auxiliar.

Quanto ao aspecto instrumental, Geraldo apenas apresentou mudanças de conduta, em interação com os profissionais, com relação à apresentação do comportamento de expressar protesto, a partir da fase de Intervenção, com tendência levemente ascendente na fase de *Follow-up*.

Não ocorreram transformações na apresentação da conduta de Geraldo, em interação com os profissionais, com relação aos comportamentos de fazer pedido de objeto e utilizar o protesto.

- d) Dados referentes ao aspecto Autorregulatório (comportamentos: faz pedido de ação; faz pedido de consentimento; apresenta emissões/ações performativas; utiliza o jogo). (Vide Apêndice O 1 - O 1.1, Volume II).

Quanto ao aspecto autorregulatório, Geraldo somente apresentou modificação em sua conduta, em interação com os profissionais, na apresentação dos comportamentos de fazer pedido de consentimento e de utilizar emissões/ações performativas. Entretanto, houve tímida apresentação no que se refere ao comportamento de pedir consentimento, tanto na fase de Intervenção quanto na fase de *Follow-up*, com tendência estável, entretanto, com relação ao comportamento de emitir sons/ações performativas, constatou-se tendência descendente.

Não foram verificadas transformações na apresentação da conduta de Geraldo, em interação com os profissionais, com relação aos comportamentos de fazer pedido de ação e utilizar o jogo.

- e) Dados referentes ao aspecto Pessoal (comportamentos: utiliza a exibição; apresenta emissões/ações reativas; apresenta emissões/ações não focalizada; utiliza a exploração).

Com relação ao aspecto pessoal, não foram verificadas modificações na apresentação da conduta de Geraldo, em interação com os profissionais, com relação aos comportamentos de utilizar a exibição; apresentar emissões/ações reativas; apresentar emissões/ações não focalizada; e utilizar a exploração. Os dados são sugestivos de que Geraldo conseguiu manter a autorregulação, não necessitando utilizar momentos de isolamento ou a autoestimulação, durante interação com os profissionais.

6.1.2. Dados referentes à função comunicativa de Rita dirigida aos profissionais

- a) Dados referentes ao aspecto Instrumental (comportamentos: faz pedido de objeto; utiliza o protesto; utiliza a expressão de protesto).

O Gráfico 47 mostra a frequência média do comportamento de Rita de utilizar a expressão de protesto com os profissionais, nas sessões de Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*.



Gráfico 47 - Rita apresenta o comportamento de expressar protesto com a professora, com a psicóloga e o auxiliar.

Com relação ao aspecto instrumental, constatou-se mudança na conduta de Rita apenas na apresentação do comportamento de expressar protesto, em interação com os profissionais. Observou-se leve acréscimo de ocorrências, a partir da fase de Intervenção.

Não foram verificadas modificações na apresentação da conduta de Rita, em interação com os profissionais, com relação aos comportamentos de fazer pedido de objeto e utilizar o protesto.

- b) Dados referentes ao aspecto Autorregulatório (comportamentos: faz pedido de ação; faz pedido de consentimento; apresenta emissões/ações performativas; utiliza o jogo).

O Gráfico 48 indica a frequência média do comportamento de Rita de fazer pedido de ação para os profissionais, nas sessões de Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*.

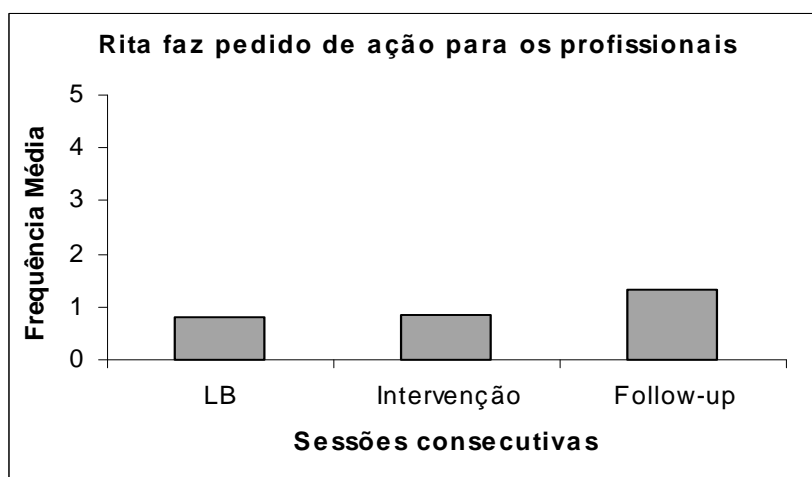


Gráfico 48 - Rita realiza pedido de ação para a professora Gina, a psicóloga Ana e o auxiliar Jorge.

Quanto ao aspecto autorregulatório, Rita somente apresentou modificação em sua conduta, em interação com os profissionais, na apresentação dos comportamentos de fazer pedido de ação, com significativo aumento de ocorrências.

Não foram verificadas transformações na conduta de Rita, durante interação com os profissionais, com relação à apresentação dos comportamentos de fazer pedido de consentimento, apresentar emissões/ações performativas e utilizar o jogo.

- c) Dados referentes ao aspecto Pessoal (comportamentos: utiliza a exibição; apresenta emissões/ações reativas; apresenta emissões/ações não focalizada; utiliza a exploração).

No que se refere ao aspecto pessoal, não foram constatadas mudanças na conduta de Rita, em interação com os profissionais, no que diz respeito à apresentação dos comportamentos de utilizar a exibição; apresentar emissões/ações reativas; apresentar emissões/ações não focalizada; e utilizar a exploração.

6.1.3. Dados referentes à função comunicativa de Mirtes dirigida aos profissionais

- a) Dados referentes ao aspecto Instrumental (comportamentos: faz pedido de objeto; utiliza o protesto; utiliza a expressão de protesto).

Quanto ao aspecto instrumental, não foram constatadas transformações na conduta de Mirtes, durante interação com a professora. Ela não apresentou modificações na apresentação dos comportamentos de fazer pedido de objeto; utilizar o protesto; e de utilizar a expressão de protesto.

- b) Dados referentes ao aspecto Autorregulatório (comportamentos: faz pedido de ação; faz pedido de consentimento; apresenta emissões/ações performativas; utiliza o jogo).

O Gráfico 49 mostra a frequência média do comportamento de Mirtes de utilizar emissões de sons/ações performativas com a professora, nas sessões de Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*.

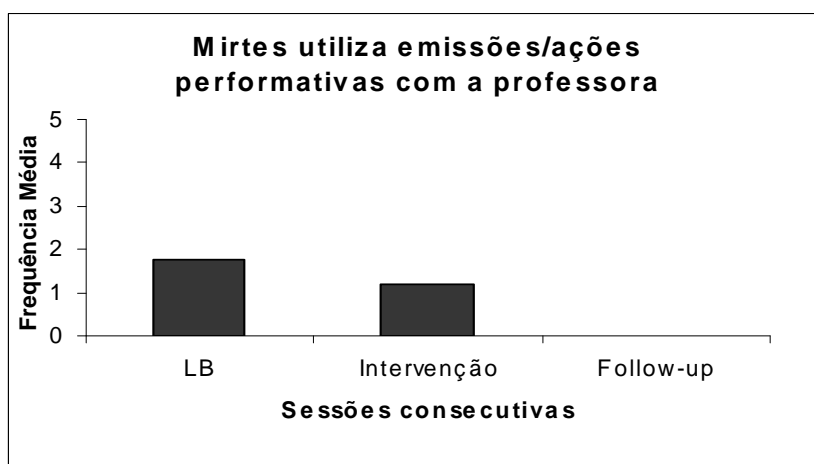


Gráfico 49. Mirtes apresenta o comportamento de emitir sons/ações performativas, em interação com a professora Gina.

Quanto ao aspecto autorregulatório, Mirtes apenas apresentou mudança de conduta, em interação com a professora, na apresentação do comportamento de utilizar emissões/ações performativas, com significativo decréscimo de ocorrências.

Não foram observadas transformações na conduta de Mirtes com relação à apresentação dos comportamentos de fazer pedido de ação; fazer pedido de consentimento; e utilizar o jogo.

- c) Dados referentes ao aspecto Pessoal (comportamentos: utiliza a exibição; apresenta emissões/ações reativas; apresenta emissões/ações não focalizada; utiliza a exploração). (Vide Apêndice O 1.2.1 – P 1.2.1.1, Volume II).

No que diz respeito ao aspecto pessoal, apenas foram constatadas mudanças na conduta de Mirtes, em interação com a professora, com relação à apresentação do comportamento de utilizar a exibição. Houve significativo decréscimo de ocorrências quanto ao uso desse comportamento pela criança.

Não ocorreram transformações da conduta de Mirtes, quanto à apresentação dos comportamentos de apresentar emissões/ações reativas; apresentar emissões/ações não focalizadas; e utilizar a exploração.

6.1.4. Dados referentes à função comunicativa de Ise dirigida aos profissionais

- a) Dados referentes ao aspecto Instrumental (comportamentos: faz pedido de objeto; utiliza o protesto; utiliza a expressão de protesto). (Vide Apêndice O 1.3.1 - O 1.3.1.1, Volume II).

O Gráfico 50 apresenta a frequência média do comportamento de Ise de utilizar a expressão de protesto com a professora, nas sessões de Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*.

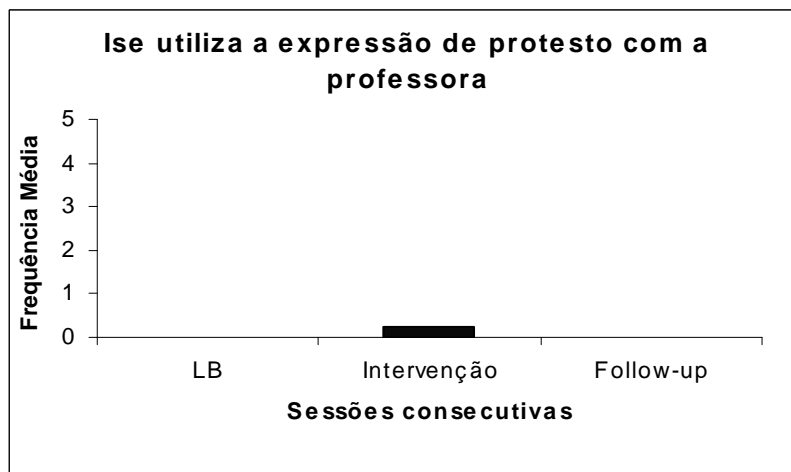


Gráfico 50 - Ise apresenta o comportamento de expressar protesto, em interação com a professora Gina.

No tocante ao aspecto instrumental, foram constatadas transformações na conduta de Ise, durante interação com a professora, quanto à apresentação dos comportamentos de fazer pedido de objeto e de utilizar a expressão de protesto. Verificou-se que, em ambos, Ise apresentou timidamente os comportamentos na fase de Intervenção, porém com decréscimo de ocorrências na fase de *Follow-up*.

Não foi observada alteração na conduta de Ise, quanto à apresentação do comportamento de utilizar o protesto.

- b) Dados referentes ao aspecto Autorregulatório (comportamentos: faz pedido de ação; faz pedido de consentimento; apresenta emissões/ações performativas; utiliza o jogo).

O Gráfico 51 indica a frequência média do comportamento de Ise de utilizar emissões de sons/ações performativas com a professora, nas sessões de Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*.

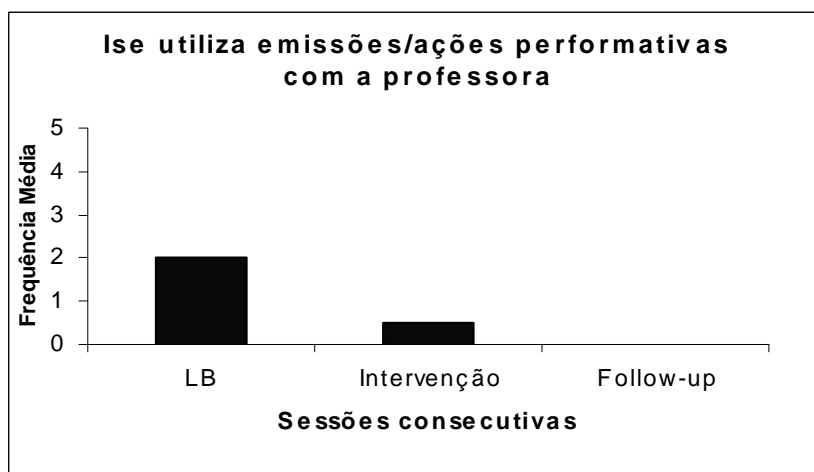


Gráfico 51 - Ise apresenta o comportamento de emitir sons/ações performativas, em interação com a professora Gina.

Quanto ao aspecto autorregulatório, constatou-se que Ise apenas apresentou modificação em sua conduta, em interação com a professora, quanto ao comportamento de emitir sons e ações performativas. Observou-se que ela apenas apresentou o comportamento na fase de Intervenção, porém, culminando com um decréscimo de ocorrências na fase de *Follow-up*.

Não foram observadas transformações na conduta de Ise, quanto à apresentação dos comportamentos de fazer pedido de ação; fazer pedido de consentimento; e utilizar o jogo.

- c) Dados referentes ao aspecto Pessoal (comportamentos: utiliza a exibição; apresenta emissões/ações reativas; apresenta emissões/ações não focalizada; utiliza a exploração). (Vide Apêndice O 1.3.2 – O 1.3.2.1, Volume II).

Com relação ao aspecto pessoal, foram constatadas apenas modificações na conduta de Ise, em interação com a professora, quanto ao comportamento de emitir sons e ações reativas. Ela apenas apresentou o comportamento na fase de Intervenção, culminando com um decréscimo de ocorrências na fase de *Follow-up*.

Não foram observadas mudanças na conduta de Ise, quanto à apresentação dos comportamentos de utilizar a exibição; apresentar emissões/ações não focalizadas; e utilizar a exploração.

7. Dados referentes ao comportamento das crianças do Grupo 2

7.1. Dados do comportamento de Lucas dirigidos aos profissionais

- a) Dados referentes ao aspecto Interacional (comportamentos: inicia interação com o colega/responde à iniciativa do colega; trabalha com o profissional/realiza a atividade; apresenta interesse na atividade; responde o profissional; atende aos comandos do profissional).

O Gráfico 52 mostra a frequência média do comportamento de Lucas de responder os profissionais, nas sessões de Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*.

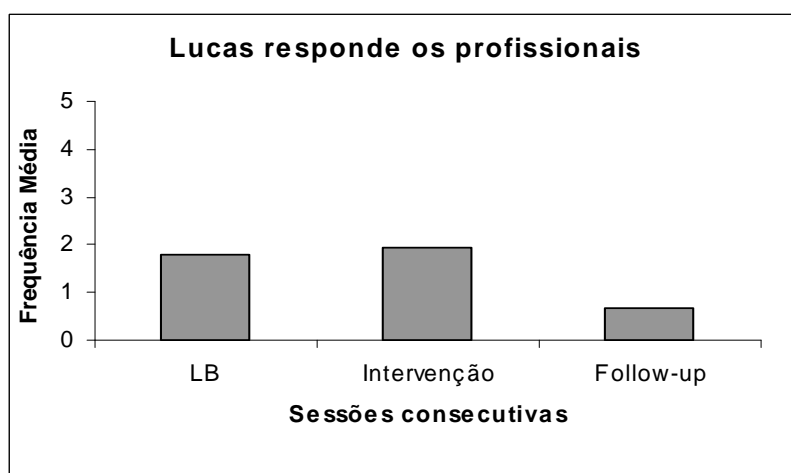


Gráfico 52 - Lucas apresenta o comportamento de responder a professora Gina, a psicóloga Ana e o auxiliar Jorge.

Com relação ao aspecto interacional, Lucas apresentou apenas modificações na sua conduta, com todos os profissionais, quanto ao comportamento de responder o profissional.

Não foram observadas transformações no comportamento de Lucas no tocante aos comportamentos de iniciar interação com o colega/responder à iniciativa do colega; trabalhar com o profissional/realizar a atividade; apresentar interesse na atividade; e atender o comando do profissional.

- b) Dados referentes ao aspecto Instrumental (comportamentos: imita o interlocutor; apresenta comportamentos afetuosos; utiliza comportamento desafiador-provocativo; utiliza comportamento disruptivo).

O Gráfico 53 apresenta a frequência média do comportamento de Lucas de imitar os profissionais, nas sessões de Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*.

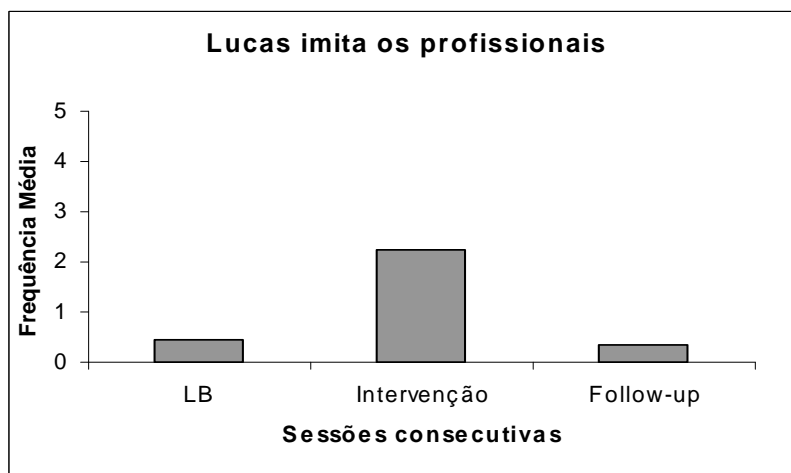


Gráfico 53 - Lucas apresenta o comportamento de imitar a professora Gina, a psicóloga Ana e o auxiliar Jorge.

O Gráfico 54 indica a frequência média do comportamento desafiador-provocativo de Lucas dirigido aos profissionais, nas sessões de Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*.

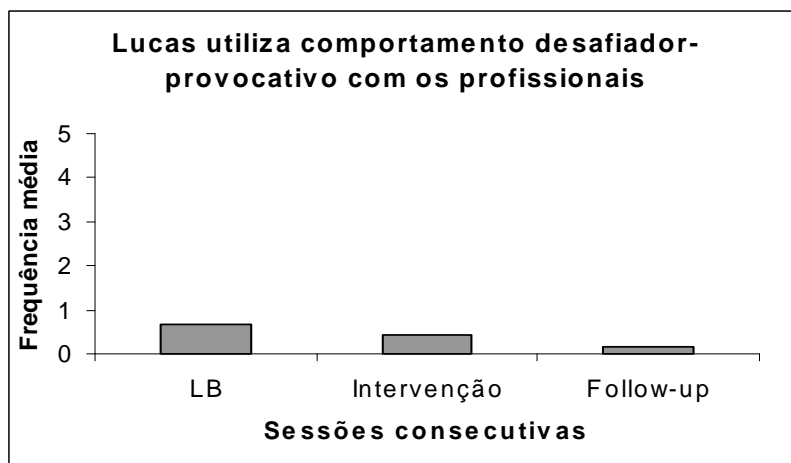


Gráfico 54 - Lucas apresenta o comportamento desafiador-provocativo dirigido à professora Gina, à psicóloga Ana e ao auxiliar Jorge.

O Gráfico 55 mostra a frequência média do comportamento disruptivo de Lucas quando em interação com os profissionais, nas sessões de Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*.

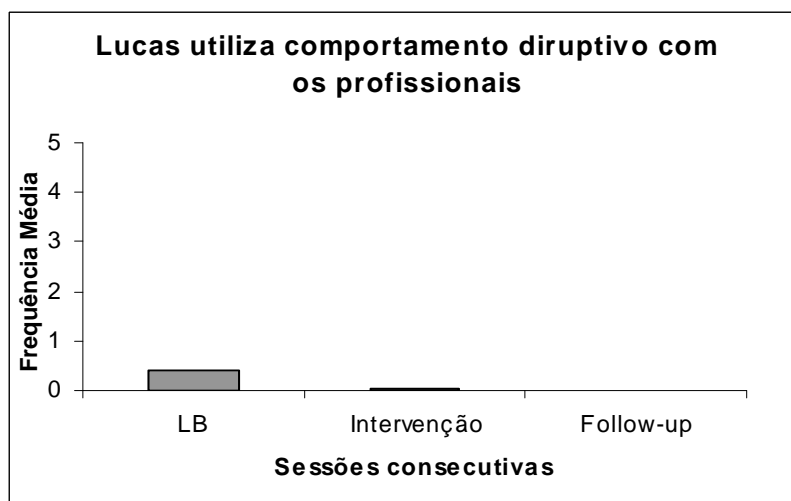


Gráfico 55 - Lucas apresenta comportamento disruptivo dirigidos à professora Gina, à psicóloga Ana e ao auxiliar Jorge.

No que se refere aspecto instrumental, Lucas apresentou mudanças na sua conduta com relação à apresentação dos comportamentos de imitar o profissional; utilizar comportamento desafiador-provocativo; e utilizar comportamento disruptivo.

Com relação ao comportamento de imitar os profissionais, ele, embora tenha apresentado significativas respostas na fase de Intervenção, não conseguiu sustentar a modificação na conduta na fase de *Follow-up*.

Observaram-se respostas, com significativo decréscimo de ocorrências, quanto à apresentação dos comportamentos desafiador-provocativos e disruptivos de Lucas.

7.2. Dados do comportamento de Maria dirigidos aos profissionais

- a) Dados referentes ao aspecto Interacional (comportamentos: inicia interação com o colega/responde à iniciativa do colega; trabalha com o profissional/realiza a atividade; apresenta interesse na atividade; responde o profissional; atende aos comandos do profissional).

O Gráfico 56 mostra a frequência média do comportamento de Maria de apresentar interesse/atenção na atividade com a professora e o auxiliar, nas sessões de Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*.

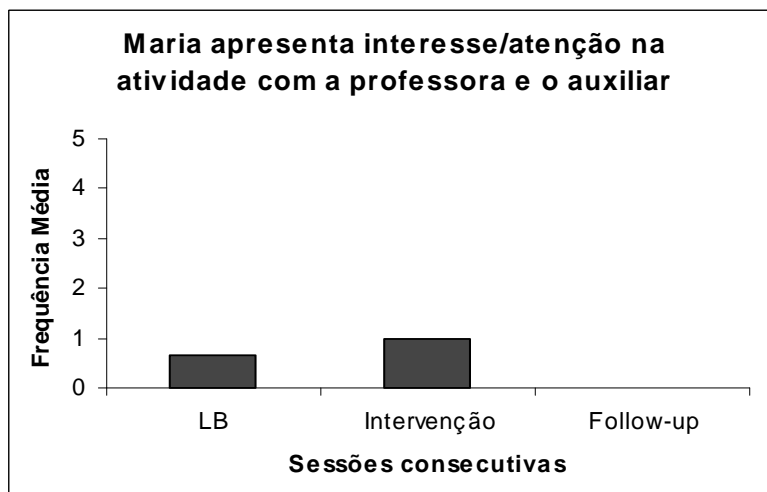


Gráfico 56 - Maria apresenta interesse/atenção na atividade, em interação com a professora Gina e o auxiliar Jorge.

Quanto ao aspecto interacional, Maria apenas apresentou mudanças em sua conduta, com a professora e o auxiliar, quanto ao comportamento de apresentar interesse/atenção na atividade. Embora tenha apresentado acréscimo de ocorrências, comparando a fase de Linha de Base com a de Intervenção, culminou com o decréscimo desse comportamento na fase de *Follow-up*.

Não foram verificadas alterações na conduta de Maria, quanto à apresentação dos comportamentos de iniciar interação com o colega/responder à iniciativa do colega; trabalhar com o profissional/realizar a atividade; responder o profissional; e atender aos comandos do profissional.

- b) Dados referentes ao aspecto Instrumental (comportamentos: imita o interlocutor; apresenta comportamentos afetuosos; utiliza comportamento desafiador-provocativo; utiliza comportamento disruptivo).

O Gráfico 57 mostra a frequência média do comportamento desafiador-provocativo de Maria, quando em interação com a professora e o auxiliar, nas sessões de Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*.

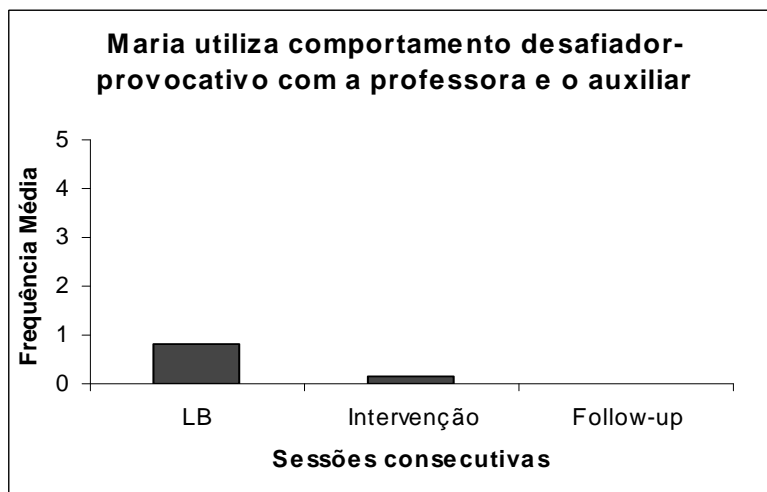


Gráfico 57 - Maria apresenta comportamento desafiador-provocativo, em interação com a professora Gina e o auxiliar Jorge.

O Gráfico 58 mostra a frequência média do comportamento disruptivo de Maria quando em interação com a professora e o auxiliar, nas sessões de Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*.

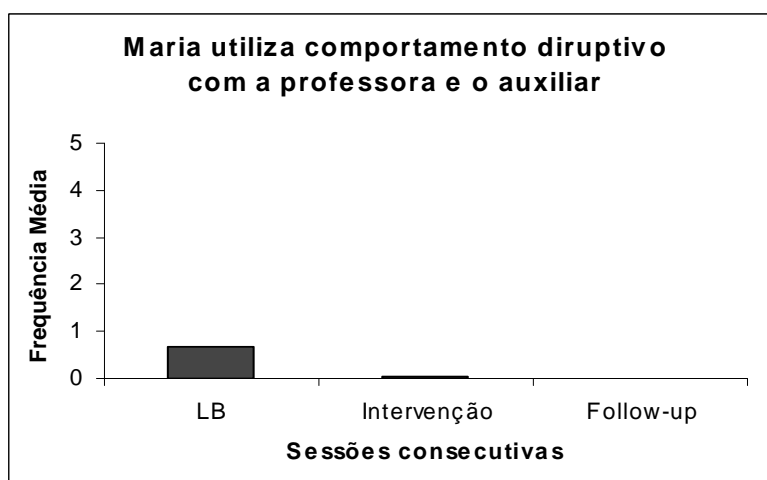


Gráfico 58 - Maria apresenta comportamento disruptivo, em interação com a professora Gina e o auxiliar Jorge.

Com relação ao aspecto instrumental, verificou-se que Maria apenas apresentou respostas significativas, com decréscimo de ocorrências, quanto aos comportamentos desafiador-provocativo e disruptivo, em interação com a professora e o auxiliar.

Não foram constatadas modificações na conduta de Maria, quanto à apresentação dos comportamentos de imitar o interlocutor e de expressar afeição, em interação com os profissionais.

7.3. Dados do comportamento de Ronaldo dirigidos aos profissionais

- a) Dados referentes ao aspecto Interacional (comportamentos: inicia interação com o colega/responde à iniciativa do colega; trabalha com o profissional/realiza a atividade; apresenta interesse na atividade; responde o profissional; atende aos comandos do profissional).

Quanto ao aspecto interacional, não foram verificadas transformações na conduta de Ronaldo, em interação com os profissionais, com relação à apresentação dos comportamentos de iniciar interação com o colega/responder à iniciativa do colega; trabalhar com o profissional/realizar a atividade; apresentar interesse na atividade; responder o profissional e atender aos comandos do profissional.

- b) Dados referentes ao aspecto Instrumental (comportamentos: imita o interlocutor; apresenta comportamentos afetuosos; utiliza comportamento desafiador-provocativo; utiliza comportamento disruptivo). (Vide Apêndice P 1 – P 1.1, Volume II)

O Gráfico 59 apresenta a frequência média do comportamento desafiador-provocativo de Ronaldo, quando em interação com os profissionais, nas sessões de Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*.

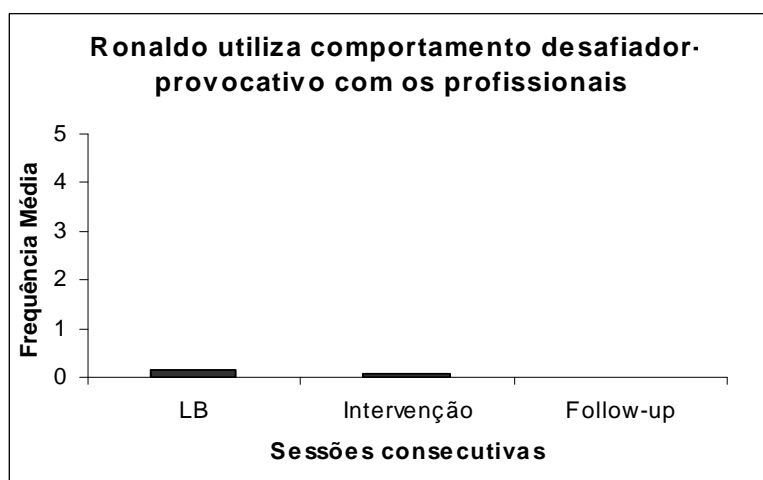


Gráfico 59 - Ronaldo apresenta comportamento desafiador-provocativo, em interação com a professora Gina, a psicóloga Ana e o auxiliar Jorge.

No que se refere ao aspecto instrumental, Ronaldo apenas apresentou respostas, com significativo decréscimo de ocorrências, com relação aos comportamentos desafiador-provocativo e disruptivo, em interação com a professora e o auxiliar.

Não foram constatadas modificações na conduta de Ronaldo, quanto à apresentação dos comportamentos de imitar o interlocutor e de apresentar comportamentos afetuosos, durante interação com os profissionais.

7.4. Dados do comportamento de Carlos dirigidos aos profissionais

- a) Dados referentes ao aspecto Interacional (comportamentos: inicia interação com o colega/responde à iniciativa do colega; trabalha com o profissional/realiza a atividade; apresenta interesse na atividade; responde o profissional; atende aos comandos do profissional).

Com relação ao aspecto interacional, não foram verificadas transformações na conduta de Carlos, durante interação com os profissionais, no tocante à apresentação dos comportamentos de iniciar interação com o colega/responder à iniciativa do colega; trabalhar com o profissional/realizar a atividade; apresentar interesse na atividade; responder o profissional; e atender aos comandos do profissional.

- b) Dados referentes ao aspecto Instrumental (comportamentos: imita o interlocutor; apresenta comportamentos afetuosos; utiliza comportamento desafiador-provocativo; utiliza comportamento disruptivo). (Vide Apêndice P 1.2 – P 1.2.1, Volume II).

O Gráfico 60 exibi a frequência média do comportamento desafiador-provocativo de Carlos com a professora e o auxiliar, nas sessões de Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*.

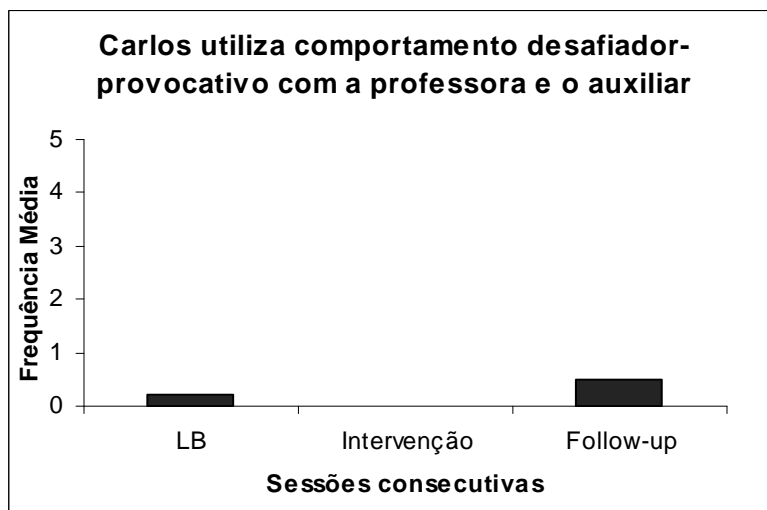


Gráfico 60 - Carlos apresenta comportamento desafiador-provocativo, em interação com a professora Gina e o auxiliar Jorge.

O Gráfico 61 mostra a frequência média do comportamento disruptivo de Carlos com a professora e o auxiliar, nas sessões de Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*.

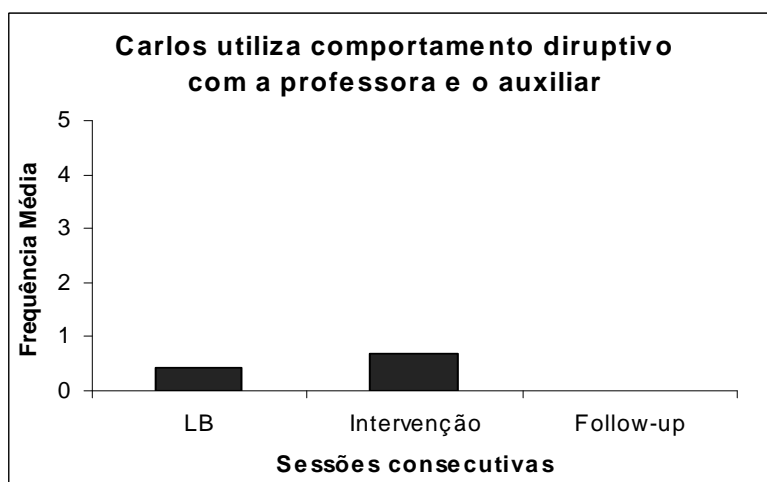


Gráfico 61 - Carlos apresenta o comportamento disruptivo, em interação com a professora Gina e o auxiliar Jorge.

Quanto ao aspecto instrumental, constatou-se que Carlos apresentou respostas com oscilações, que culminaram com uma leve tendência ascendente na fase de *Follow-up*, com relação à apresentação de comportamento afetuoso dirigido à professora e ao auxiliar. Também se verificou importante decréscimo de ocorrências, quanto à utilização dos comportamentos desafiador-provocativo e disruptivo, em interação com os profissionais.

Não foram constatadas modificações na conduta de Carlos, quanto à apresentação dos comportamentos de imitar o interlocutor e de comportamentos afetuosos, durante interação com os profissionais.

8. Dados Referentes à Função Comunicativa das Crianças do Grupo 2

8.1. Dados referentes à função comunicativa de Lucas dirigida aos profissionais

- a) Dados referentes ao aspecto Instrumental (comportamentos: faz pedido de objeto; utiliza o protesto; utiliza a expressão de protesto). (Vide Apêndice Q 1.1 – Q 1.1.1, Volume II)

O Gráfico 62 indica a frequência média do comportamento de Lucas de utilizar o protesto com os profissionais, nas sessões de Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*.

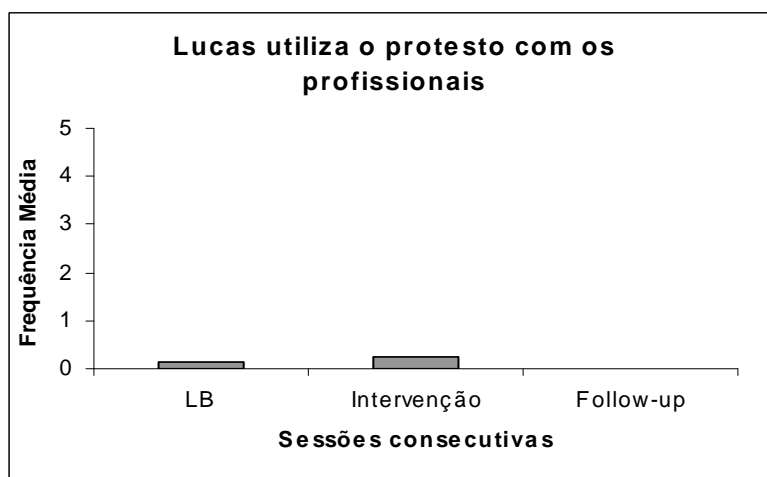


Gráfico 62 - Lucas apresenta o comportamento de protestar com a professora Gina, com a psicóloga Ana e o auxiliar Jorge.

O Gráfico 63 apresenta a frequência média do comportamento de Lucas de utilizar a expressão de protesto com os profissionais, nas sessões de Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*.

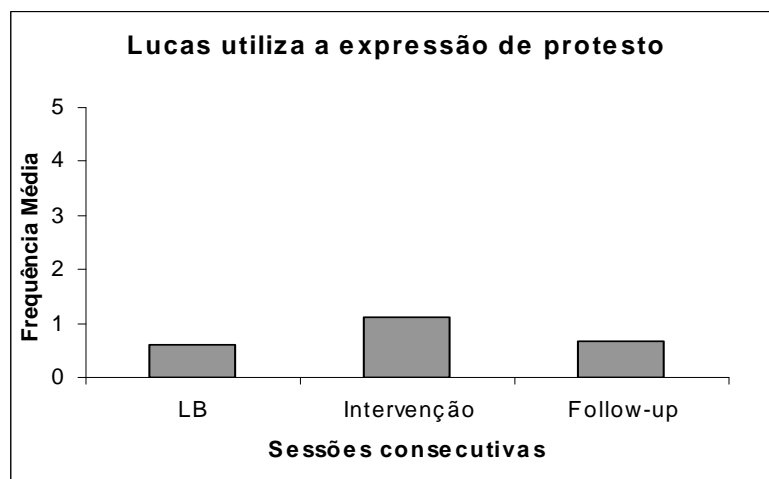


Gráfico 63 - Lucas apresenta o comportamento de expressar protesto com a professora Gina, a psicóloga Ana e o auxiliar Jorge.

Com relação ao aspecto instrumental, constataram-se transformações na conduta de Lucas, em interação com os profissionais, quanto à apresentação dos comportamentos de fazer pedido de objeto; utilizar o protesto; e utilizar a expressão de protesto.

Quanto ao comportamento de pedir objeto, observaram-se respostas, embora tímidas, que culminaram com uma tendência ascendente na fase de *Follow-up*.

Com relação ao comportamento de utilizar a expressão de protesto, observou-se acréscimo de ocorrências, comparando-se a fase de Linha de Base com a de Intervenção, não apresentando esse comportamento na fase de *Follow-up*. Quanto ao comportamento de protesto, observou-se acréscimo de ocorrências na fase de Intervenção e leve diminuição de ocorrências na fase de *Follow-up*.

- b) Dados referentes ao aspecto Autorregulatório (comportamentos: faz pedido de ação; faz pedido de consentimento; apresenta emissões/ações performativas; utiliza o jogo). (Vide Apêndice Q 1.2-Q 1.2.1, Volume II).

Quanto ao aspecto autorregulatório, Lucas apenas apresentou modificação em sua conduta, em interação com os profissionais, com relação ao comportamento de utilizar emissões/ações performativas. Verificou-se leve decréscimo de ocorrências, analisando-se os dados das fases de Linha de Base, de Intervenção e de *Follow-up*.

Não foram observadas transformações na conduta de Lucas, com relação à apresentação dos comportamentos de fazer pedido de ação; fazer pedido de consentimento; e utilizar o jogo.

- c) Dados referentes ao aspecto Pessoal (comportamentos: utiliza a exibição; apresenta emissões/ações reativas; apresenta emissões/ações não focalizada; utiliza a exploração). (Vide Apêndice Q 1.3 – Q 1.3.1, Volume II).

Com relação ao aspecto pessoal, verificaram-se modificações na apresentação da conduta de Lucas, quando em interação com os profissionais, relativas aos comportamentos de utilizar a exibição, apresentar emissões/ações não focalizadas e utilizar a exploração. Ele apresentou leve acréscimo de ocorrências quanto ao comportamento de exibição. No tocante ao comportamento de utilizar emissões de sons/ações não focalizadas, houve acréscimo de ocorrências, comparando-se a fase de Linha de Base com a de Intervenção, porém culminando com um significativo decréscimo na fase de *Follow-up*. Já com relação ao comportamento de utilizar a exploração, observou-se leve aumento de ocorrências, comparando-se a fase de Linha de Base com a de Intervenção, culminando com uma leve diminuição na fase de *Follow-up*.

Não foram observadas mudanças na conduta de Lucas com relação à apresentação do comportamento de utilizar emissões de sons/ações reativas.

8.2. Dados referentes à função comunicativa de Maria dirigida aos profissionais

- a) Dados referentes ao aspecto Instrumental (comportamentos: faz pedido de objeto; utiliza o protesto; utiliza a expressão de protesto).

O Gráfico 64 mostra a frequência média do comportamento de Maria de utilizar a expressão de protesto com a professora e o auxiliar, nas sessões de Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*.

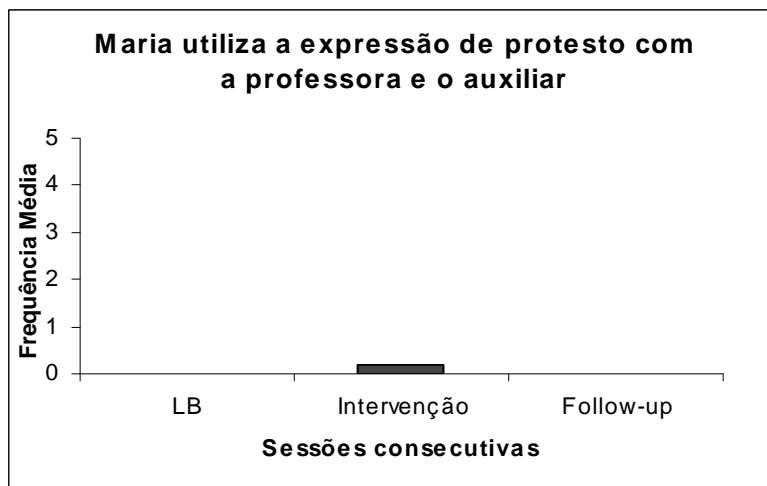


Gráfico 64. Maria apresenta o comportamento de expressar protesto, em interação com a professora Gina e o auxiliar Jorge.

Quanto ao aspecto instrumental, verificaram-se transformações na conduta de Maria, em interação com a professora e o auxiliar, com relação à apresentação do comportamento de utilizar a expressão de protesto. Maria apresentou timidamente os comportamentos na fase de Intervenção, porém, com tendência descendente se comparados à fase de *Follow-up*.

Não foi observada alteração na conduta de Maria, quanto à apresentação dos comportamentos de pedir objeto e de utilizar o protesto.

- b) Dados referentes ao aspecto Autorregulatório (comportamentos: faz pedido de ação; faz pedido de consentimento; apresenta emissões/ações performativas; utiliza o jogo). (Vide Apêndice Q 1.4 – Q 1.4.1, Volume II).

Quanto ao aspecto autorregulatório, Maria apenas apresentou modificações em sua conduta, em interação com a professora e o auxiliar, com relação à apresentação dos comportamentos de fazer pedido de ação e de utilizar emissões/ações performativas. No que se refere ao comportamento de pedir ação, observou-se leve acréscimo de ocorrências, ao serem analisados os dados das fases de Linha de Base e de Intervenção, culminando com um decréscimo na fase de *Follow-up*. Já quanto ao comportamento de utilizar emissões de sons/ações performativas, foi verificado significativo aumento de ocorrências, se comparadas as três fases.

Não foram observadas transformações na conduta de Maria, com relação à apresentação dos comportamentos de fazer pedido de consentimento e utilizar o jogo.

- c) Dados referentes ao aspecto Pessoal (comportamentos: utiliza a exibição; apresenta emissões/ações reativas; apresenta emissões/ações não focalizada; utiliza a exploração).
(Vide Apêndice Q 1.5 – Q 1.5.1, Volume II)

Com relação ao aspecto pessoal observaram-se modificações na apresentação da conduta de Maria, em interação com a professora e o auxiliar, com relação aos comportamentos de emitir sons/ações não focalizadas e de utilizar a exploração. Ela apresentou significativa diminuição de ocorrências, quanto ao uso desses comportamentos.

Não foram observadas mudanças na conduta de Maria com relação à apresentação dos comportamentos de utilizar a exibição e de apresentar emissões/ações reativas.

3. Dados Referentes à Função Comunicativa de Ronaldo Dirigida aos Profissionais

- a) Dados referentes ao aspecto Instrumental (comportamentos: faz pedido de objeto; utiliza o protesto; utiliza a expressão de protesto).

O Gráfico 65 mostra a frequência média do comportamento de Ronaldo de fazer pedido de objeto para os profissionais, nas sessões de Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*.

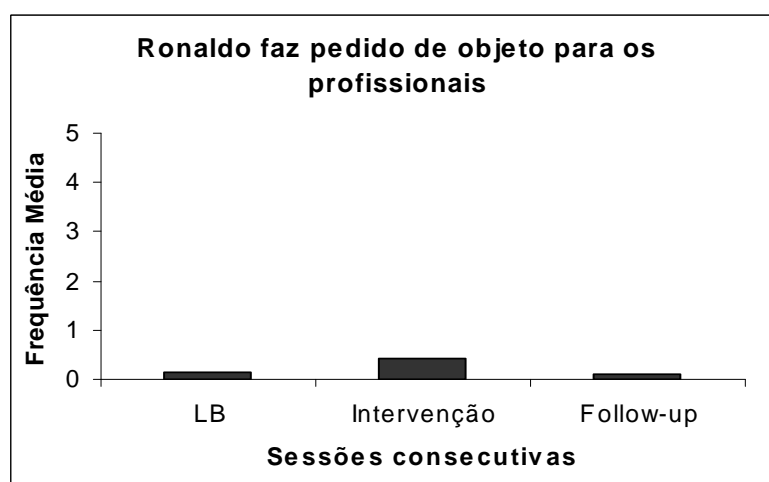


Gráfico 65 - Ronaldo apresenta o comportamento de pedir objeto, em interação com a professora Gina, a psicóloga Ana e o auxiliar. Jorge.

O Gráfico 66 apresenta a frequência média do comportamento de Ronaldo de expressar protesto com os profissionais, nas sessões de Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*.



Gráfico 66 - Ronaldo apresenta o comportamento de expressar protesto, em interação com a professora Gina, a psicóloga Ana e o auxiliar Jorge.

Quanto ao aspecto instrumental, foram constatadas transformações na conduta de Ronaldo, durante interação com os profissionais, com relação à apresentação dos comportamentos de fazer pedido de objeto e de utilizar a expressão do protesto. No primeiro comportamento, observou-se leve acréscimo de ocorrências, comparando-se a fase de Linha de Base com a de Intervenção, porém, culminando com um decréscimo na fase de *Follow-up*. No segundo, foi verificada diminuição de ocorrências, comparando-se a fase de Linha de Base com a de Intervenção, culminando com certa estabilidade na fase de *Follow-up*.

Não foram observadas mudanças na conduta de Ronaldo, quanto à apresentação do comportamento de utilizar o protesto.

- b) Dados referentes ao aspecto Autorregulatório (comportamentos: faz pedido de ação; faz pedido de consentimento; apresenta emissões/ações performativas; utiliza o jogo). (Vide Apêndice Q 1.6 – 1.6.1, Volume II).

Quanto ao aspecto autorregulatório, Ronaldo apenas apresentou modificações de conduta, em interação com os profissionais, com relação ao comportamento de utilizar emissões de sons/ações performativas. Observou-se leve aumento de ocorrências, analisando-se os dados das fases de Linha de Base e de Intervenção, culminando com uma significativa diminuição na fase de *Follow-up*.

Não foram observadas transformações na conduta de Ronaldo com relação à apresentação dos comportamentos: fazer pedido de ação, de fazer pedido de consentimento e de utilizar o jogo.

- c) Dados referentes ao aspecto Pessoal (comportamentos: utiliza a exibição; apresenta emissões/ações reativas; apresenta emissões/ações não focalizada; utiliza a exploração). (Vide Apêndice Q 1.7 – 1.7.1, Volume II).

Com relação ao aspecto pessoal, observou-se modificação na apresentação da conduta de Ronaldo, em interação com os profissionais, no tocante ao comportamento de utilizar a exploração. Ele apresentou leve acréscimo de ocorrências, comparando-se a fase de Linha de Base com a de Intervenção, culminando com um significativo decréscimo na fase de *Follow-up*.

Não foram observadas alterações na conduta de Ronaldo, quanto à apresentação dos comportamentos de: utilizar a exibição, apresentar emissões de sons/ações reativas e apresentar emissões/ações não focalizada.

8.4. Dados referentes à função comunicativa de Carlos dirigida aos profissionais

- a) Dados referentes ao aspecto Instrumental (comportamentos: faz pedido de objeto; utiliza o protesto; utiliza a expressão de protesto).

O Gráfico 67 apresenta a frequência média do comportamento de Carlos de utilizar o protesto com a professora e o auxiliar, nas sessões de Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*.

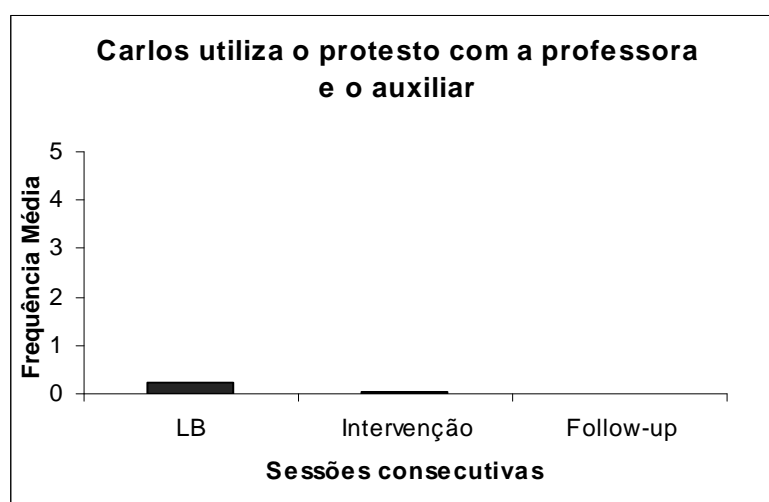


Gráfico 67 - Carlos apresenta o comportamento de emitir protesto, em interação com a professora Gina e o auxiliar Jorge.

O Gráfico 68 indica a frequência média do comportamento de Carlos de utilizar a expressão de protesto com a professora e o auxiliar, nas sessões de Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*.

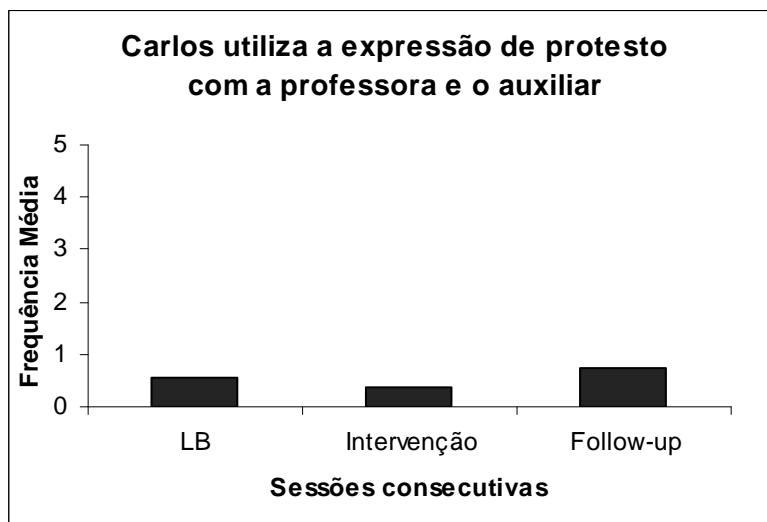


Gráfico 68 - Carlos apresenta o comportamento de expressar protesto, em interação com a professora Gina e o auxiliar Jorge.

No que diz respeito ao aspecto instrumental, foram constatadas transformações na conduta de Carlos, durante interação com a professora e o auxiliar, com relação à apresentação dos comportamentos de utilizar o protesto e de utilizar a expressão de protesto. No primeiro comportamento observou-se significativa diminuição de ocorrências. No segundo, foi verificado decréscimo de ocorrências, comparando-se a fase de Linha de Base com a de Intervenção, culminando com um acréscimo discreto na fase de *Follow-up*.

Não foi observada modificação na conduta de Carlos, quanto à apresentação do comportamento de pedir objeto.

- b) Dados referentes ao aspecto Autorregulatório (comportamentos: faz pedido de ação; faz pedido de consentimento; apresenta emissões/ações performativas; utiliza o jogo).

O Gráfico 69 mostra a frequência média do comportamento de Carlos de utilizar emissões de sons/ações performativas, com a professora e o auxiliar, nas sessões de Linha de Base, Intervenção e *Follow-up*.

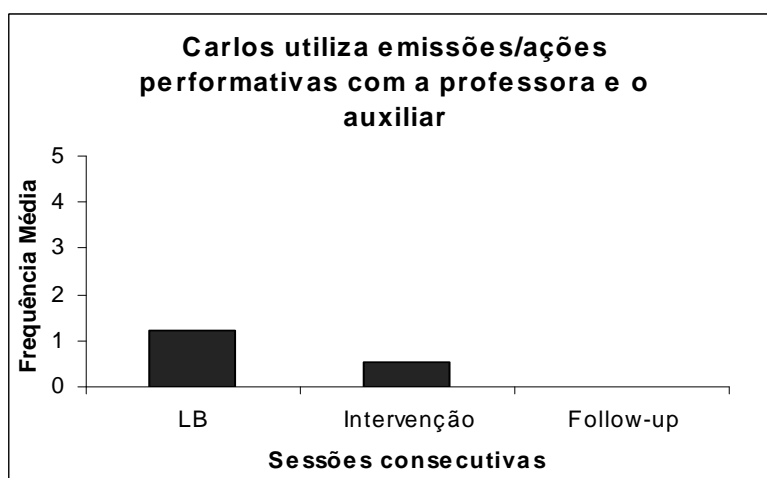


Gráfico 69 - Carlos apresenta o comportamento de emitir sons/ações performativas, em interação com a professora Gina e o auxiliar Jorge.

Quanto ao aspecto autorregulatório, Carlos apenas apresentou modificações em sua conduta, em interação com a professora e o auxiliar, com relação à apresentação do comportamento de utilizar emissões de sons/ações performativas. Verificou-se significativo decréscimo de ocorrências.

Não foram observadas transformações na conduta de Carlos, com relação à apresentação dos comportamentos: fazer pedido de ação, de fazer pedido de consentimento e de utilizar o jogo.

- c) Dados referentes ao aspecto Pessoal (comportamentos: utiliza a exibição; apresenta emissões/ações reativas; apresenta emissões/ações não focalizada; utiliza a exploração). (Vide Apêndice Q 1.8 – 1.8.1, Volume II).

Com relação ao aspecto pessoal observaram-se modificações na apresentação da conduta de Carlos, em interação com a professora e o auxiliar, quanto aos comportamentos de emissões de sons/ações reativas, emissões de sons/ações não focalizadas e utilizar a exploração. Houve significativo decréscimo de ocorrências quanto ao uso dos comportamentos de apresentar emissões de sons/ações reativas e emissões de sons/ações não focalizadas. Porém, quanto ao comportamento de utilizar a exploração, verificou-se que Carlos apresentou oscilações na apresentação do comportamento, nas fases de Linha de Base e de Intervenção, culminando com um leve acréscimo na fase de *Follow-up*.

Não foi observada modificação na conduta de Carlos, com relação à apresentação do comportamento de utilizar a exibição.

Análise das observações *in loco* e das anotações de campo

1. Fase de Aproximação e de Linha de Base

Durante os contatos iniciais, com a gestão e os profissionais envolvidos, observaram-se resistências quanto ao uso dos recursos e dos cartões da CAA. A diretora técnica chegou a verbalizar que “os recursos são iguais ao do método *Teacch*” e “não vejo *utilidade*, com algumas crianças, em usar os cartões” (diretora técnica). A incredibilidade quanto às possibilidades de favorecer a comunicação das crianças, através da oferta e uso dos cartões, também foi constatada no discurso de alguns dos profissionais envolvidos no estudo, como é possível verificar, a seguir:

Eu não conheço nada sobre a CAA, mas fico pensando: será que a Ise e o Geraldo, que já falam alguma coisa, irão parar de falar? Eu não sei como vai ser quando eles perceberem que, com os cartões, poderão comunicar o que querem ou o que eles precisam. Acredito que eles irão perceber que mostrar o cartão será mais fácil do que falar (PSICÓLOGA ANA).

Eu fico preocupada se, com os cartões, o Geraldo e a Ise irão regredir no que eles já conseguiram, em termos de utilização da fala. Quando eles querem alguma coisa já falam, embora às vezes, de forma truncada. Para chegar a esse momento foi um período longo. Será que os cartões da CAA irão ajudar ou poderão promover um retrocesso, ou seja, eles deixarem de falar, para usar os cartões? (PROFESSORA GINA)

Durante os contatos informais e formais, a pesquisadora, gradativamente, foi oferecendo informações sobre as pesquisas realizadas com crianças com deficiência e o uso dos procedimentos e dos recursos da CAA, e enfatizando as diferenças do método *Teacch*.

A proposta de estudo com os Grupos 1 e 2 despertou a curiosidade dos demais profissionais da instituição (psicólogas, psicopedagogas, terapeuta ocupacional, psicomotricista, fisioterapeuta, fonoaudiólogas, professora de Educação Física e demais instrutores de oficinas e auxiliares), todos sem qualquer conhecimento sobre os procedimentos e recursos da CAA. Foi aberta a possibilidade, pela pesquisadora, de participação desses profissionais nas reuniões com os outros profissionais envolvidos no estudo.

No início das filmagens das atividades, para a construção da fase de Linha de Base, também foi verificada a preocupação, dos profissionais envolvidos, pelo fato de suas atuações

e as atividades desenvolvidas com as crianças serem registradas em gravações. Tal preocupação foi expressa verbalmente, por alguns, como pode ser observado a seguir:

As atividades que realizamos com as crianças não são como em outros locais. Não dá para oferecer a mesma atividade para todas. Na verdade não temos um grupo e sim um agrupado. Também acontece que as crianças apresentam comportamentos muito diversos e, às vezes, algumas agredem e temos que intervir. Será que as pessoas irão entender tudo isso? (PSICÓLOGA ANA)

Nós temos um planejamento, mas nem sempre é possível cumprir. Tem dia que é possível realizar as atividades programadas, mas em outros dias, alguma criança agita e é preciso mudar tudo e até parar a atividade com o grupo. As atividades são sempre baseadas em jogos pedagógicos. As atividades de recorte e colagem as crianças gostam muito e conseguem até ficar sentadas por mais tempo, principalmente as do Grupo 1. As crianças do Grupo 2 também gostam, mas é mais difícil, para elas, permanecerem sentadas. O que é difícil é dar atenção individualizada para todas as crianças ao mesmo tempo, sempre tem alguma criança esperando um adulto para fazer a atividade, principalmente no Grupo 2. (PROFESSORA GINA)

Durante a construção da Linha de Base, a pesquisadora esclareceu qual era a sua finalidade para o estudo, ou seja, de se obter um parâmetro, para que seja possível comparar os dados das fases seguintes e, assim, verificar as mudanças que poderiam ocorrer ou não, em função da intervenção proposta. Também foi clarificado que as filmagens não seriam divulgadas, em virtude do caráter de sigilo de preservação da imagem e da identidade de todos os sujeitos e da instituição envolvidos. Após esses esclarecimentos, os profissionais demonstraram mais tranquilidade e descontração, durante a realização das filmagens.

Na fase de Linha de Base também foram observadas as necessidades quanto à organização do espaço de atendimento das crianças (mobiliário e materiais) e dos recursos necessários para proporcionar o acesso às informações pelas crianças, bem como para facilitar a comunicação delas, quanto às suas necessidades e seus interesses.

Um aspecto importante a ser destacado consiste na crença da diretora técnica, e dos profissionais envolvidos no estudo, de que os cartões da CAA só poderiam ser utilizados com crianças não oralizadas, e de que poderiam gerar certa acomodação nas crianças com condições de verbalização. Tal fato apontou o desconhecimento das inúmeras possibilidades de contribuição dos recursos e dos procedimentos da CAA para o desenvolvimento da linguagem das crianças, ou seja, que, além de favorecer a comunicação das crianças, os cartões da CAA poderiam propiciar uma maior e melhor organização do pensamento daquelas que iniciavam o uso da linguagem, possibilitando uma expressão mais adequada de suas necessidades, de seus interesses e sentimentos.

Cabe salientar a preocupação de alguns profissionais envolvidos no estudo, quanto à observação do cumprimento do planejamento e do oferecimento das atividades e seu

desenvolvimento, que ocorriam de forma individualizada. Os dados coletados sugerem a probabilidade de que os profissionais já estavam se questionando se a forma de atuação deles e os seus comportamentos eram condizentes com a proposta de trabalho a ser realizado com os grupos. Também indicam a possibilidade de que os profissionais estivessem refletindo quanto às estratégias que utilizavam, ou seja, se deveriam criar novas estratégias para propiciar um melhor aproveitamento e desempenho das crianças nas atividades desenvolvidas.

2. Fase de Intervenção

Durante o desenvolvimento da fase de Intervenção, a pesquisadora sugeriu modificações no mobiliário, principalmente na sala de atendimento do Grupo 1. Era utilizada uma mesa compacta, onde todas as crianças permaneciam sentadas à sua volta. A sugestão coincidiu com a doação de mobiliário de uma creche, que havia fechado. Como entre os móveis doados haviam carteiras escolares, a diretora técnica e os profissionais envolvidos no estudo acolheram a sugestão da pesquisadora, e foi feita a troca da mesa compacta pelas carteiras individuais, que propiciariam tanto a realização de tarefas em grupo, se colocadas uma ao lado da outra, quanto a realização de atividades individualizadas, quando necessário. Interessante salientar que as crianças demonstraram satisfação com a troca do mobiliário. Durante a adequação da altura das carteiras na sala de atendimento, algumas crianças se sentaram e não quiseram mais sair, com receio que fossem retiradas, e só levantaram quando foi explicado que as carteiras iriam permanecer naquela sala.

Também foi sugerida e acolhida a proposta de reorganização dos materiais pedagógicos nas salas de atendimento. A nova arrumação contou com a participação das crianças, que demonstraram interesse em olhar e experimentar alguns materiais, que anteriormente só tinham acesso com o auxílio de um dos profissionais.

Outro aspecto a ser destacado consistiu na oferta e introdução de recursos da CAA, para a construção de painéis, e dos cartões da CAA. Os profissionais acolheram as sugestões e construíram, com a orientação da pesquisadora, os painéis *Galeria dos Nomes*, *Calendário Anual*, *Calendário Mensal* e *Calendário Diário*, e o painel com cartões com pictogramas, para as crianças comunicarem as suas necessidades — beber água, ir ao banheiro, descansar e comer.

Cabe também ressaltar o uso da estratégia, pela pesquisadora, da oferta de atividades pedagógicas adaptadas para as crianças, desenvolvidas através da experiência de bidocência. A pesquisadora dinamizou a atividade e, depois, auxiliou uma parte do grupo. Foi observado

que, a partir dessa oportunidade, os profissionais, e principalmente a professora, puderam ficar mais próximos e por um período maior de tempo, com cada uma das crianças, o que favoreceu a avaliação sobre o entendimento de cada uma quanto à atividade a ser desenvolvida, bem como a observação quanto às facilidades e dificuldades de cada criança, além de propiciar que observassem, *in loco*, as estratégias e os recursos utilizados pela pesquisadora. Importante apontar que a professora mostrou-se atenta e rapidamente conseguiu colocar em prática, ou seja, adicionar muitas das estratégias observadas aos procedimentos que desenvolvia com as crianças.

No decorrer das reuniões realizadas semanalmente, para análise e discussão do que foi vivenciado e para planejar as atividades pedagógicas, os profissionais relatavam o que estavam observando, após a oferta e o uso dos cartões da CAA, nos comportamentos das crianças. Nestas reuniões, por diversas vezes, houve a participação de outros profissionais da instituição, interessados em acompanhar o desenvolvimento do estudo e conhecer os procedimentos e os recursos da CAA.

Abaixo, alguns depoimentos dos profissionais envolvidos no estudo, durante as reuniões:

A mãe de Maria me pediu para orientar a filha de que fazer xixi é no banheiro. Falei com a pesquisadora e ela conversou com Maria. A pesquisadora usou o cartão “ir ao banheiro”. Falou para a Maria que fazer xixi, batendo com a mão na barriga, era no banheiro e mostrou o cartão “ir ao banheiro”. Depois ela perguntou para a Maria como era para mostrar quando ela queria fazer xixi. A Maria bateu com a mão na barriga, igual como a pesquisadora ensinou. Depois ela perguntou aonde era para fazer xixi e a Maria pegou o cartão “ir ao banheiro” e mostrou para a pesquisadora. (PSICÓLOGA ANA)

Igual o Lucas ontem! Ontem, o Lucas levantou e eu perguntei o que ele queria. O Lucas ficou me olhando. Eu levei o Lucas até o painel com os cartões. Eu perguntei: o que você quer? Ele olhou para os cartões, pegou o cartão “ir ao banheiro” e foi para o banheiro sozinho (AUXILIAR JORGE).

Hoje, no lanche, a Rita trouxe pão com Polenguinho. Ela enfiou o dedo no pão, tirou o Polenguinho e comeu o pão. Depois, Rita apontou para o Ninho do Geraldo, pediu um pouco do dele, com o cartão “sim”, apontando, e bebeu. Apontou também para o biscoito de outra criança, pediu e comeu. Antes, Rita não fazia isso! A mãe da Rita também está feliz: a criança começou a sinalizar quando está com alguma dor. Ela coloca a mão no local e reclama balbuciando. Antes, ela não conseguia comunicar o que estava acontecendo e ficava irritada. (PROFESSORA GINA)

O Geraldo, quando falava, usava palavras-frases e, às vezes, não era possível entender. Agora, ele está conseguindo falar o que ele quer. Está funcionando! A Ise não tem muito interesse, está resistindo a utilizar os cartões. O Lucas é quem está dando uma resposta melhor. Quando ele está gritando, a gente mostra o cartão e fala: “não pode gritar”, ele olha para o cartão, para de gritar e bate com o pé no chão. (PSICÓLOGA ANA)

A Mirtes melhorou, com relação aos comportamentos de provocação. A gente tem apresentado o cartão “não pode gritar”, quando ela está gritando e rindo. A Mirtes para de rir, olha para o cartão, olha para a gente, e para de gritar. A gente percebe que ela está se segurando, mas consegue ficar um tempo sem provocar. (PROFESSORA GINA)

A Rita está aceitando bem o uso dos cartões. Outro dia ela pegou o copo, o cartão “beber água” e o cartão “sim” e mostrou para mim e para o Jorge. Aí o Jorge falou para ela: Ah, você quer beber água! A Rita ficou muito feliz. Tinha que ver, ela ficou toda boba, porque todo mundo entendeu o que ela queria! (PSICÓLOGA ANA)

Cabe também destacar algumas colocações, realizadas durante as reuniões, da professora de Educação Física, da fisioterapeuta e da terapeuta ocupacional:

O que vocês estão falando é muito bom. Eu sempre saio com as crianças para caminhar e, às vezes, apesar de avisar para aonde vamos, tem crianças que resistem e querem ir para outro lado. Por exemplo: O Geraldo quer sempre ir para a quadra do salgueiro. Se tivesse um cartão do local para aonde iríamos, acredito que ficaria mais fácil para as crianças entenderem. Vocês podem fazer cartões dos locais para eu usar com as crianças? (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA)

Eu também acredito que poderia usar os cartões no meu atendimento individual. Quando eu pego a criança e vou começar a trabalhar com ela, sempre ofereço a escolha do material. Vocês poderiam fazer cartões com a bola *Bobat*, o rolo e outros materiais da Sala do Corpo? (FISIOTERAPEUTA)

Eu fico pensando como os cartões podem me ajudar na realização das atividades. Seria interessante ter alguns também. Eu estou atendendo uma criança bem pequena, com autismo, na outra instituição. Será que você (pesquisadora) poderia me ajudar. Eu quero tentar usar os cartões da CAA com ela. (TERAPEUTA OCUPACIONAL)

Quanto à oferta das atividades pedagógicas adaptadas, os profissionais também demonstraram, em seus discursos, as modificações ocorridas em relação à crença de que com a utilização dos recursos da CAA poderia haver acomodação por parte das crianças, ou seja, não incentivar a atenção na atividade proposta, não incentivar a leitura ou mesmo a busca de diálogo. O relato das mudanças observadas no comportamento e na aprendizagem das crianças, pelos profissionais, exemplificam as transformações dessa crença, como pode ser observado nos depoimentos a seguir:

Com o Geraldo está mais fácil. Ele fica atento à atividade. Como ele já lê algumas coisas e o que ainda não sabe está adaptado, ele gosta e fica lendo e relendo o que está escrito. Quando é alguma palavra que ele não conhece, ele aponta para a palavra e me olha. É como ele pede para eu ler para ele. Depois ele repete o que eu falei, se volta para a atividade e relê a mesma palavra. (PROFESSORA GINA, em 3/5/2011)

Na festa das mães, quando foi entregue por cada criança o “Álbum para a mamãe”, que foi confeccionado de forma adaptada, as mães gostaram muito. Perguntaram como funcionava a CAA. Na verdade, na festa, a gente descobriu que as crianças disseram realmente o que a sua mamãe gostava. A mãe de Ise até colocou que ela gosta de bolo, mas só se for de chocolate. A Ise escolheu a figura do bolo de chocolate, para colar no álbum e tinha outros bolos. A Ise também escolheu a figura do cachorro. A mãe da Maria também falou que bolo, ela só gosta de chocolate! Nós estranhamos, quando as crianças escolheram o bolo de chocolate, achamos que era a preferência delas, e também quando a Ise escolheu o cachorro, como algo que a mãe gostava, porque a Ise não tem cachorro em casa, mas a mãe de Ise falou que ela ama cachorro, mas não pode ter um em casa. Quanto à escolha dos presentes, pelas crianças, todas as mães falaram que o seu filho (a) escolheu o presente que elas gostariam, realmente, de ganhar. (PSICÓLOGA ANA, em 3/5/2011)

A mãe do Lucas falou que ele está falando, em casa, o tempo todo. Tem falado o nome dos personagens das histórias que nós temos apresentado nas atividades adaptadas. Perguntou quem era Bia e se tinha alguma Bia no grupo. Primeiro eu falei que não sabia quem era a Bia e nem conhecia ninguém com esse nome, depois eu lembrei das histórias e que, por duas vezes, uma das personagens se chamava Bia. Aí eu falei para a mãe do Lucas que era um personagem da história e ela ficou toda feliz. (PSICÓLOGA ANA, em 25/5/2011)

O Carlos também está prestando mais atenção e respondendo sim e não, com os cartões, nas atividades pedagógicas. No lanche também. Outro dia, eu perguntei para ele se queria o suco de laranja. Mostrei os cartões “sim” e “não”. O Carlos olhou para os cartões e, depois, apontou o cartão “sim”. (AUXILIAR JORGE, em 25/5/2011)

Os profissionais, a partir da possibilidade de observação e da constatação, *in loco*, das modificações positivas verificadas no comportamento e no desempenho das crianças, durante as atividades pedagógicas adaptadas e o uso dos cartões da CAA introduzidos, perceberam que os procedimentos e os recursos da CAA poderiam favorecer a comunicação e a aprendizagem das crianças. Dessa forma, afastaram o receio de possíveis regressões quanto à utilização da linguagem oral.

Alguns fatos, relatados com satisfação pela psicóloga e pela professora, retratam a probabilidade de mudança na crença dos profissionais:

Outro dia, no horário de entrada, eu estava parada na porta da sala de atendimento do Grupo 1 conversando com Paula, a coordenadora do outro grupo. O Geraldo chegou e entrou. As outras crianças ainda não tinham chegado. Eu e Paula estávamos conversando sobre o planejamento da festa dos aniversariantes do mês. O Geraldo veio até a porta e nos olhou. Depois olhou para o painel “O que vamos fazer hoje”, que não estava com os cartões. Eu olhei para ele e continuei a conversar. O Geraldo falou: “Dá licença! O que vamos fazer hoje?”. Eu e a Paula nos olhamos. Aí eu falei para a Paula: “Dá licença, precisamos ver o que vamos fazer hoje”. A Paula riu e foi embora. O Geraldo, antes do uso dos cartões da CAA, não conseguia estabelecer um diálogo e nem demonstrava qualquer atenção quanto ao cumprimento das regras sociais. Com o oferecimento dos cartões, parece que ele percebeu algumas questões que antes não percebia. Embora ele tenha utilizado uma frase feita e o nome do painel, conseguiu se comunicar de forma objetiva e iniciou um diálogo. (PSICÓLOGA ANA)

Iniciamos, na semana passada, o uso de outros cartões da CAA. Apresentamos para as crianças o cartão “olá” e o “tchau”, e começamos a usá-los no dia a dia. O Lucas e o Geraldo logo entenderam o significado dos cartões. Quando era apresentado um cartão e falado olá ou tchau, imediatamente utilizavam os gestos correspondentes. O Geraldo, além do gesto, falava o que estava escrito no cartão. Ele observava o desenho, lia e fazia o gesto enquanto falava. A sensação que eu tenho é que com o cartão ele se organizava para se comunicar. (PROFESSORA GINA)

Outro aspecto que merece ser destacado consistiu no depoimento da psicóloga Ana, quanto às possibilidades de uso dos cartões da CAA e também da ampliação dos usuários:

Ah, eu estou pensando nos meus velhinhos! Eu estou trabalhando em uma casa de repouso para pessoas idosas. Eu tenho observado que os velhinhos ficam esperando a gente adivinhar o que elas querem. São vinte e oito idosos com diversos problemas e muitos não falam. Com tudo o que temos discutido sobre a CAA e que eu tenho visto de respostas das crianças, estou pensando em levar os cartões ou confeccionar pranchas para que eles possam mostrar o que querem ou precisam. Fico pensando sobre a necessidade de comunicar as necessidades básicas. Eles não têm nada para favorecer a comunicação. Outro dia eu presenciei uma cena lamentável: um idoso se levantou e ia saindo da sala. Uma cuidadora veio e o levou de volta para o lugar onde ele estava sentado. Quando a cuidadora saiu, ele novamente se levantou. A

cuidadora retornou e o recolocou no lugar dizendo que não podia fugir. Eu fui até ele e perguntei o que ele queria. Ele se levantou, eu o segui e vi que ele foi para o banheiro. Ele queria apenas ir ao banheiro! (PSICÓLOGA ANA)

Eu estou atendendo, no ambulatório, uma criança com 2 anos e meio. Inicialmente foi diagnosticado como um caso de autismo, mas não está descartada a possibilidade de ser a síndrome de Asperger. Eu levei os cartões da CAA que estamos utilizando com as crianças dos grupos para o atendimento. Ela adorou! Olhava cada cartão, apontava para o cartão e me olhava para que eu dissesse o que significava. Depois imitava o gesto, que estava retratado no cartão e repetia o que eu havia dito. (PSICÓLOGA ANA)

No decorrer do trabalho de capacitação dos profissionais, para a estruturação e o planejamento de atividades adaptadas, a professora começou a preparar atividades para os grupos, com a colaboração da psicóloga e sob a supervisão da pesquisadora. Os profissionais e a professora elaboravam a atividade adaptada, conforme o conteúdo que desejavam, nas reuniões semanais. A professora construía a atividade adaptada, utilizando o *software Comunique*, e a enviava, por *e-mail*, para que a pesquisadora verificasse se estava adequada.

A seguir, a Figura 48 apresenta exemplo de uma das atividades adaptadas construídas pela professora, com a colaboração da psicóloga, e desenvolvida com as crianças dos Grupos 1 e 2, tendo como tema a música “O cravo e a rosa”. Depois da leitura e do canto da música, foi realizada dramatização, com a participação das crianças e dos profissionais:



Figura 48 - Atividade adaptada, pela professora Gina, com a colaboração da psicóloga Ana e a supervisão da pesquisadora, tendo como tema a música “O cravo e a rosa”.

Cabe destacar que Mirtes apresentou, durante um período, a exacerbação de uso dos comportamentos desafiador-provocativos. Esse fato preocupou os profissionais, que trouxeram a questão para uma das reuniões semanais. Na reunião foram discutidas e analisadas as possíveis causas que deflagraram tal comportamento, de forma consistente, na criança. Foi então planejado o uso dos cartões da CAA, que seriam construídos pela pesquisadora e ofertados para Mirtes, objetivando favorecer a sua comunicação e propiciar a autorregulação.

A seguir, a Figura 49 exibi os cartões da CAA construídos e ofertados para Mirtes,



Figura 49 - Cartões da CAA, construídos pela pesquisadora, após discussão e planejamento com os profissionais, para favorecer a comunicação e a autorregulação de Mirtes.

Durante esses procedimentos foi interessante verificar que os profissionais também perceberam a necessidade de se oferecer fotografias (representação mais próxima do objeto ou da pessoa) e, por vezes, materiais concretos (miniaturas ou objetos) para as crianças que demonstravam mais dificuldade.

A seguir, a Figura 50 mostra exemplo de uma das atividades adaptadas, construídas pela professora, com a colaboração da psicóloga, e sob a supervisão da pesquisadora, desenvolvida com as crianças dos Grupos 1 e 2, com o tema “Animais”, após visita ao Jardim Zoológico. Importante observar os materiais concretos e o uso de cartões de apoio (com o conteúdo da atividade), além do uso dos cartões “sim” e “não”, da CAA, para favorecer a comunicação, o entendimento da proposta e o desempenho das crianças, durante a realização da atividade oferecida.



Figura 50. Atividade pedagógica adaptada, com o tema “Animais”, construída pela professora Gina, e realizada com as crianças dos Grupos 1 e 2, após visita ao Jardim Zoológico. Além dos cartões da CAA e dos cartões de apoio, os profissionais utilizaram miniaturas de animais, com as crianças que apresentaram mais dificuldades, para favorecer o entendimento da proposta da atividade oferecida. Algumas crianças realizavam a atividade, de forma independente, apenas utilizando os cartões de apoio ou os cartões “sim” e “não” da CAA.

No decorrer das reuniões semanais, foram exibidas para os profissionais, em três momentos distintos, algumas das filmagens das atividades desenvolvidas com as crianças dos Grupos 1 e 2. Essa possibilidade se apresentou como um momento rico para a reflexão sobre a prática desenvolvida e para a observação, a análise e a construção de novas estratégias e recursos. Em um desses encontros, que contou com a participação da gerente técnica, a psicóloga Ana fez diversas observações, e a professora Gina e o auxiliar Jorge teceram vários comentários.

A seguir, alguns comentários dos profissionais:

Engraçado, assistindo à filmagem é que a gente percebe como as crianças do Grupo 2 interagem mais entre elas do que as crianças do Grupo 1. No dia a dia não dá para observar. A Maria e o Ronaldo (Grupo 2) buscam interagir com os colegas. Já no Grupo 1, as crianças interagem mais com os adultos. A única que ainda busca o colega, embora geralmente para provocar, é a Rita, mas ela não tem TGD. Precisamos ver como favorecer essa interação entre elas. (PSICÓLOGA ANA).

Interessante perceber que, com o Ronaldo (Grupo 2), precisamos oferecer atividades sem ter muitos estímulos em volta, porque ele se dispersa. Observando a filmagem isso fica claro. Ele não se manteve atento na atividade porque queria pegar os objetos que estavam em volta. Já com o Geraldo (Grupo 1) é necessário ofertar atividades mais complexas. A que foi oferecida, não despertou qualquer interesse. Ele coloriu o desenho, escreveu o que era pedido, levantou e saiu. Vocês viram? (PSICÓLOGA ANA).

Deu para perceber, na outra filmagem, como o Geraldo está lendo! Deu para observar que ele, agora, está buscando nas histórias oferecidas, ou nas histórias que ele busca nos livros, palavras que ele não conhece. Ele está mais interessado na leitura. Ele busca palavras com dígrafos ou encontros consonantais e se interessa em ler. Engraçado que ele lê a primeira vez, percebe que não está lendo corretamente, depois volta a ler. Quando ele percebe que não está conseguindo ler, pede o nosso auxílio. Ele para, olha para a gente e espera. Presta atenção na palavra que lemos. Depois ele lê, até conseguir ler corretamente. (PROFESSORA GINA)

Nossa! Como foi bom! Enquanto a gente está trabalhando com as crianças, não dá para perceber o que estamos fazendo e nem perceber se está correto ou se poderia ser de outro jeito. Agora, vendo as filmagens, a gente começa a pensar de outra forma e percebe situações que, durante a atividade, não percebeu. Eu aprendi muito! Poderíamos ter mais encontros para assistir às filmagens. (AUXILIAR JORGE).

Eu vi, durante a exibição dessas filmagens, o cumprimento de ordens, por todas as crianças. Uma coisa é certa: se eu estou cumprindo ordens, eu estou tendo mais atenção no que me é pedido e é, também, porque eu estou entendendo o que é dito. Este é um ponto positivo das coisas que estão sendo mostradas, se não a olhos vistos, a olhos sentidos. (GERENTE TÉCNICA)

Importante ressaltar que, no término desta etapa, já podiam ser percebidas mudanças significativas no comportamento da professora, algumas transformações nas observações realizadas, em certos comportamentos da psicóloga e em algumas condutas do auxiliar.

3. Fase de *Follow-up*

Durante a fase de *Follow-up* foi interessante observar que todas as atividades pedagógicas oferecidas já tinham um caráter mais formalizado, ou seja, consistiam em atividades adaptadas e impressas, exigindo que as crianças se sentassem, focassem a atenção e realizassem a tarefa proposta. Todas as atividades foram elaboradas pela professora Gina, com o auxílio da psicóloga Ana, contemplando algumas ideias do auxiliar Jorge, e eram desenvolvidas com o oferecimento de cartões de apoio (com o conteúdo da atividade) e, também, dos cartões “sim” e “não” da CAA, para favorecer a comunicação das crianças.

A seguir, a Figura 51 mostra uma das atividades pedagógicas adaptadas, elaborada pelos profissionais e construída pela professora, com o tema “Bandeira Nacional”, oferecida para as crianças dos Grupos 1 e 2, durante esta fase do estudo.



Figura 51. Atividade pedagógica adaptada, com o tema “A Bandeira Nacional”, elaborada pelos profissionais e confeccionada pela professora Gina. A atividade foi realizada com as crianças dos Grupos 1 e 2.

Cabe destacar os depoimentos dos profissionais envolvidos no estudo, da fisioterapeuta e da gerente técnica, na última reunião realizada para o fechamento e a avaliação do desenvolvimento do trabalho realizado:

Eu confesso que, no início, fiquei temerosa com a introdução dos cartões para favorecer a comunicação das crianças. Eu pensava que, com os cartões da CAA, aquelas que já estavam começando a falar, iriam usar os cartões e se acomodar. Hoje, eu vejo que o Geraldo e a Ise estão falando mais e melhor. Antes, quando eles queriam alguma coisa, falavam apenas uma palavra, que muitas vezes não tinha relação com o que queriam, de verdade, e até a gente entender o que eles queriam era um processo difícil. Ficavam irritados porque a gente não conseguia entender e se estressavam. Agora, ou eles usam o cartão espontaneamente, o que ainda é raro, ou nós oferecemos os cartões para facilitar a expressão do que eles querem. Isso é, quando não falam de forma clara. Agora, eles estruturam frases! (PSICÓLOGA ANA)

Eu também fiquei com receio, mas eu não conhecia nada sobre a CAA. Com o uso dos cartões e o trabalho, fui percebendo como pode ser um recurso importante. Eu vejo que todas as crianças cresceram muito. Elas já respondem o que perguntamos ou solicitamos o que desejamos, com o apoio dos cartões da CAA. Algumas, como a Rita, o Lucas, o Geraldo e a Ise buscam até, algumas vezes, os cartões de forma independente. Isso acontece quando eles querem beber água, ir ao banheiro, sair da sala. A Maria, o Ronaldo e o Carlos respondem quando são oferecidos os cartões. O mais importante é que eu vejo como eles ficam felizes ao perceber que nós entendemos o que eles querem dizer. Foi muito bom! (PROFESSORA GINA)

Comigo foi a mesma coisa. Eu nunca havia ouvido falar de CAA. Percebo como foi importante para as crianças e para nós ter essa experiência. Muitas vezes, oferecendo os cartões para as crianças, ficava surpreso com as respostas. Também observei que, muitas vezes, a gente esquecia de perguntar o que elas queriam. A gente acha que entendeu e oferece o que a gente acha que elas querem e, geralmente, não é nada disso. E, com a oferta dos cartões, muitas crianças deixaram de apresentar auto e/ou heteroagressão. (AUXILIAR JORGE)

Com relação às atividades, foi ótimo! Todas as crianças puderam participar. Com o tempo percebemos que, além da adaptação da atividade para favorecer o entendimento do que era para fazer, era necessário ver o que cada criança ainda necessitava de adaptação. Aos poucos percebemos que, com algumas crianças, também era necessário usar fotografias, com outras, além das fotografias, as miniaturas ou mesmo os objetos. O mais importante é que deu para perceber que todas podem fazer a mesma atividade, e que as crianças gostaram muito. (PSICÓLOGA ANA)

Com o oferecimento das atividades formais, passamos a exigir mais das crianças e possibilitar a formação de hábitos e de atitudes. Antigamente eram oferecidas atividades pedagógicas com um cunho lúdico. A gente até queria oferecer uma atividade formal, mas não sabia como e nem que atividade oferecer. Agora, com as atividades pedagógicas adaptadas, podemos oferecer uma mesma atividade para os grupos e preparar melhor a nossa criança para ser inserida em uma escola. Elas aumentaram o tempo que permanecem sentadas para a realização da atividade, o que permite uma cobrança maior. Também vejo ganhos em termos de aprendizagem: o Geraldo, além de estar lendo tudo, também está escrevendo; a Ise tem participado, com satisfação, e com excelente desempenho; a Mirtes, apesar das provocações,

que até diminuíram, participa das atividades; a Rita apesar de se negar a realizar as atividades, fica atenta ao que está acontecendo e, quando aceita, realiza com alegria, e depois sai mostrando para todo mundo. No outro grupo eu também percebo ganhos. O Lucas está prestando cada vez mais atenção e, outro dia, apontava as figuras do texto oferecido e balbuciava como se estivesse lendo. Ele está começando a perceber que a escrita substitui a fala. A Maria também gosta de fazer a atividade e presta atenção. O Ronaldo também participa, porém necessita de apoio físico, e o Carlos está aceitando realizar a atividade, porém ainda por um período curto de tempo, mas acredito que é um processo. (PROFESSORA GINA)

Hoje, eu vejo o crescimento de todas as crianças. Eu fico admirado de ver o Lucas sentado e fazendo a atividade. E o Carlos?! Quando você (pesquisadora) falou da possibilidade de oferecer uma atividade para todas as crianças, eu pensei: ela está sonhando! Como era possível dar a mesma atividade, para os dois grupos? Como manter as crianças sentadas na cadeira, se elas não paravam? Eu percebo que foi um processo e que é possível. Já viu coisa mais linda do que o Lucas, o Carlos e o Ronaldo sentados e trabalhando?! (AUXILIAR JORGE)

Eu percebo, enquanto fonoaudióloga, o crescimento de todas as crianças. O Geraldo e a Ise estão verbalizando de forma mais organizada e funcional. A Rita está se comunicando melhor. Ampliou o uso dos gestos e está utilizando mais as expressões faciais. A Mirtes está utilizando os gestos e começando a vocalizar. O Lucas, nem se fala, está vocalizando! O mesmo está acontecendo com a Maria, embora ainda não veja um uso funcional. O Ronaldo está demonstrando que está compreendendo o que lhe é dito e inicia o uso de gestos, para buscar se expressar. O Carlos está utilizando os gestos e as expressões faciais, e demonstrou ganhos quanto à atenção e à compreensão do que é dito. Podemos verificar o quanto é essencial favorecer a comunicação dessas crianças, e o quanto a CAA foi importante para elas. (GERENTE TÉCNICA)

Uma questão essencial, que considero importante, é a necessidade de trocas entre a equipe da escola e dos profissionais que atendem às crianças. Sei que muitos locais não aceitam a entrada de um profissional de Saúde no ambiente escolar, mas como seria rica essa troca! Fico pensando como seria importante que a escola e a instituição especializada trabalhassem juntas. Eu sei que não é algo fácil, mas que é possível. Talvez, agora, com a tentativa de inclusão de crianças com TGDs, seja possível abrir esse espaço. Sabemos que elas necessitam de um olhar interdisciplinar, e mais, interáreas. Talvez, pela necessidade, outras portas se abram para um trabalho realmente em conjunto e de qualidade. (FISIOTERAPEUTA)

Finalizando as discussões com os profissionais e a análise das respostas observadas, durante todo o estudo, cabe destacar o discurso da professora Gina, que resume toda a proposta do trabalho desenvolvido:

A condição de ter de ensinar uma criança com necessidade especial assusta. Falo isso porque, para mim, é algo novo. Eu nunca pensei em trabalhar com crianças com necessidades especiais. Como dizia em um texto que nós lemos, em uma das reuniões: você não pega uma turma na qual o grupo todo de crianças corresponde às suas expectativas. Você encontra, na turma, necessidades diferentes. E são crianças ditas normais! Você tem que fazer um trabalho diferenciado para atingir os seus objetivos. Só que a gente já tem aquele susto, aquele medo, quando se fala em “crianças com necessidades especiais”, e cria um tabu. Eu tinha esse tabu, hoje em dia eu já não tenho. Percebo que o ato de ensinar deve ser o mesmo para qualquer criança. O importante é conhecer a criança, verificar suas necessidades e buscar meios para atendê-las, e aí pensar em como atingir os objetivos que eu quero alcançar. (PROFESSORA GINA)

6 CONCLUSÕES DO ESTUDO I, ESTUDO II E ESTUDO III

Inúmeros são os pesquisadores que têm realizados estudos sobre a Comunicação Alternativa e Ampliada para favorecer a comunicação, a aprendizagem e a autorregulação de crianças e jovens com deficiências. Dentre eles, pode-se citar: Von Tetzchmer; Martinsen (1996), Nunes (2000), Orrú (2006), Manzini; Deliberato (2004), Deliberato et al. (2007); Pelosi (2008), Schirmer; Nunes; Walter; Delgado (2008), Schirmer; Brando; Nunes (2009), Pelosi; Nunes, (2009), Nunes et al (2009), Nunes (2009 a, b, 2011); Ferreira; Teixeira; Britto (2010), Nunes; Araújo (2011), Nunes; Azevedo; Freire (2011). No entanto, para se alcançar esse objetivo, se faz necessário romper barreiras e transpor fronteiras, principalmente quando essas deficiências ainda são pouco conhecidas pelos profissionais envolvidos no ensino e/ou no atendimento dessas crianças, e/ou quando não se encontram divulgados e estruturados, pedagogicamente, estratégias e recursos que possam beneficiar um ensino/atendimento de qualidade.

Muitos pesquisadores têm se debruçado sobre o ensino e/ou a consultoria colaborativa e suas diversas possibilidades de aprimoramento profissional: Capellini (2003); Capellini; Mendes (2007); Mendes (2006, 2006 a); Mendes et al (2008, 2009), Almeida (2003); Machado; Almeida (2010). Contudo, em nosso país, a cultura de colaboração, em termos de ensino e/ou atendimento especializado, ainda é muito incipiente. Dessa forma, a escolarização ou o atendimento de pessoas com deficiências, dentre elas o autismo, a síndrome de Asperger e a síndrome de Angelman, continua sendo um grande desafio da Educação Inclusiva no Brasil.

A complexidade e a abrangência dos TGDs, e as diferentes limitações encontradas na síndrome de Angelman, sugerem a necessidade de se buscar o diálogo entre campos disciplinares diversos e complementares, por meio da relação dialógica interáreas. Somente através da construção de parcerias será possível avançar na compreensão dos fenômenos que cercam as pessoas com TGDs e vislumbrar possibilidades de enfrentamento dessas limitações, assim como das dificuldades experimentadas pelas pessoas portadoras da síndrome de Angelman, quer no âmbito individual e/ou social.

A partir destas constatações, é preciso avaliar a necessidade de criar parcerias entre as áreas de Educação Regular, de Educação Especial e de Saúde, de modo a ofertar subsídios teórico-práticos aos profissionais, como também para beneficiar as práticas realizadas no cotidiano da escola e da instituição especializada, na busca de novas possibilidades para que

se concretize uma lógica contrária à exclusão. Nesse movimento podem ser construídas condições reais e específicas para favorecer a comunicação e a aprendizagem de crianças e jovens com autismo, Asperger e Angelman e, quiçá, a sua inclusão em classes escolares regulares ou especiais.

Nos três estudos, realizados com o propósito de planejar e avaliar os efeitos de um programa de formação continuada para profissionais das áreas de Educação e de Saúde, capacitando-os para ensinar e/ou atender às crianças com autismo, Asperger e Angelman, e averiguar se os fundamentos e recursos da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) beneficiariam a comunicação, a aprendizagem e a autorregulação das crianças, foram encontradas respostas, que apontam a necessidade de aprofundamento, *a posteriori*, sobre algumas questões, como pode ser verificado, a seguir, nas considerações finais relativas a cada estudo.

Estudo I

O estudo I foi realizado em virtude da inclusão de Tadeu, um aluno com autismo, em uma classe regular de ensino, e da constatação da falta de experiência da escola, da professora regente de turma e da professora especialista, com esse alunado. Os objetivos do estudo foram favorecer a construção e a implementação de parcerias colaborativas para avaliar, analisar e discutir as dificuldades da professora e da estagiária-mediadora, no cotidiano da sala de aula, a fim de criar condições para a comunicação e a aprendizagem do aluno com autismo incluído. O estudo visou, igualmente, a orientação e a instrumentalização de profissionais para o uso de recursos da CAA, a utilização de estratégias para favorecer a comunicação, o acesso às informações, a aprendizagem e a autorregulação desse aluno, contribuindo assim para a sua inclusão escolar. A pesquisa também teve por finalidade verificar como planejar e realizar as atividades e avaliar a capacitação dos profissionais que as executavam, por meio do ensino/consultoria colaborativa.

Concluído o estudo, constatou-se que, apesar da orientação e da instrumentalização oferecidas aos profissionais (professora Elisa e estagiária-mediadora Vânia), não foram observadas mudanças significativas em seus comportamentos nem nas estratégias utilizadas, ao interagirem com o aluno. Com a professora Elisa, foram percebidas algumas pequenas mudanças em seus comportamentos dirigidos ao aluno Tadeu, durante um período da fase de Intervenção, porém ela não conseguiu sustentá-las. No entanto, Elisa se apresentou mais sensível ao propósito de incentivar a comunicação do e com o aluno. Ela buscou clarificar as

suas mensagens, ofertar modelo e fazer perguntas fechadas e abertas ao aluno. Os dados indicaram que a professora realizou tentativas para transformar a sua interação com Tadeu.

Com a estagiária Vânia não foi possível realizar o estudo, pois ela abandonou a função de mediadora do aluno, sem qualquer preocupação em informar à direção e à professora sobre a sua decisão, assim como em promover o desligamento com Tadeu, já que o acompanhava desde o mês de março de 2010. O fato repercutiu, de forma negativa, na autorregulação e na comunicação do aluno, o que pôde ser observado pelo aumento de ocorrências dos comportamentos do aluno de desafiar-provocar a pesquisadora e de comportamentos disruptivos dirigidos à professora e à pesquisadora, logo após a saída de Vânia. Também houve aumento no número de ocorrências na apresentação do comportamento de expressão de protesto¹⁹ e de protesto²⁰ tanto em interação com a pesquisadora como com a professora.

Cabe ressaltar que os dados sugerem três possibilidades reativas do aluno:

- a) A mudança da mediadora. Com a saída da estagiária, a pesquisadora assumia essa função nos dias de sessão, mas não de forma constante, possibilitando uma previsibilidade, para o aluno, de quem iria auxiliá-lo na realização das atividades, fato que prejudicava a manutenção da autorregulação de Tadeu.
- b) O fato de não ter mais um adulto constantemente ao seu lado, com atenção individualizada, no cotidiano da sala de aula, conforme ocorria com a presença de Vânia. Também deve ser considerada a possibilidade de a professora Elisa passar a ser percebida por Tadeu como uma figura de autoridade, pois com a saída da estagiária exigiu-se uma mais aproximação e interação de Elisa com o aluno e, com isso, o menino extravasou suas frustrações quer pelos limites recebidos, quer pelo desconforto causado pelas cobranças, quer por não ter a atenção de Elisa voltada somente para ele;
- c) As intervenções mais diretivas realizadas pela professora e pesquisadora, com o objetivo de conseguir a participação de Tadeu de modo mais efetivo, retirando-o da “zona de conforto” na qual buscava permanecer, ou seja, se manter participando, sem um nível de cobranças maior ou apenas observando o movimento da turma. Com as persistentes intervenções da pesquisadora e, esporadicamente da professora, direcionadas a Tadeu,

¹⁹ Comportamento de expressão de protesto - manifestação através de choro, manha, birra ou outra manifestação de protesto não necessariamente dirigida a objeto, evento ou pessoa.

²⁰ Comportamento de protesto - atos ou emissões usados para interromper uma ação indesejada. Inclui oposição de resistência à ação do outro e rejeição de objeto oferecido.

com o objetivo de incentivar sua comunicação, sua interação e a realização das atividades propostas com uma mais autonomia, surgiam muitos desequilíbrios em relação às posturas anteriormente adotadas por ele (isolamento ou não participação).

Quanto aos efeitos do uso de procedimentos, materiais e recursos da CAA para ofertar informações e favorecer a comunicação, a aprendizagem e a autorregulação de Tadeu, não foram observadas mudanças nos comportamentos do aluno dirigidos aos profissionais (professora Elisa e estagiária-mediadora Vânia). Porém, analisando os dados do comportamento do aluno referentes à interação com a pesquisadora, foi possível verificar que Tadeu apresentou algumas respostas positivas, sugerindo que ele poderia ser beneficiado se os profissionais tivessem utilizado os subsídios teórico-práticos disponíveis. Esta conclusão pôde ser constatada pela análise dos dados dos comportamentos de Tadeu dirigidos à pesquisadora, em que se observou tendência ascendente quanto à apresentação dos comportamentos de demonstrar interesse/atenção na atividade e responder e atender os comandos da pesquisadora, e tendência descendente na apresentação de comportamentos desafiador-provocativos e disruptivos. Os dados indicam que os comportamentos desafiador-provocativos e disruptivos utilizados anteriormente por Tadeu podem ter sido substituídos pelo comportamento de protesto e de expressão de protesto, exibidos com tendência ascendente.

As condutas inadequadas apresentadas por crianças e jovens que têm dificuldades na comunicação ocorrem pelo fato de não conseguirem expressar facilmente seus desejos e necessidades e ser entendidas pelos seus interlocutores. Conforme salienta Walter (2011, p.128): “Com a utilização de formas alternativas de comunicação, a pessoa com autismo estabelece um canal comum de comunicação e muito dos distúrbios de conduta diminuem, sendo substituídos por um comportamento comunicativo mais claro e eficaz.” Possivelmente, com a oferta de recursos para favorecer a sua comunicação, Tadeu procurou utilizar formas mais adequadas para expressar seu desagrado e/ou desconforto, e, ainda, para obter a atenção de quem desejava, sem necessitar apresentar comportamento desafiador-provocativo. No entanto, cabe considerar que as respostas positivas de Tadeu, em interação com a pesquisadora, podem também estar baseadas no vínculo de confiança construído entre a pesquisadora e o aluno, a partir do estabelecimento de uma relação dual. A pesquisadora assumiu a função de mediadora de Tadeu por diversas vezes, durante as ausências da estagiária e após seu desligamento, e, então, oferecia uma atenção direcionada a ele, fato que possivelmente o auxiliava a perceber que, com a ajuda da pesquisadora, conseguia melhorar a organização, manter a autorregulação e participar das atividades da turma, as quais

demonstrava querer e gostar de desempenhar. Tal fato assinala o quanto se torna fundamental a compreensão de que, apesar estarem disponíveis na literatura as informações sobre as características do autismo, cada aluno é único e, como tal, deve ser respeitado e atendido em seus interesses, desejos e necessidades.

Também cabe lembrar, resgatando os depoimentos da professora Elisa, apresentados pela pesquisadora, que o acolhimento de Tadeu ocorreu, de certa forma, como uma maneira da professora “compensar” o abandono do exercício de sua formação, enquanto terapeuta ocupacional, quando foi informada de que a instituição onde exercia a função atenderia pessoas com necessidades especiais. O discurso da professora Elisa sugere que a aceitação do aluno fora uma oportunidade para que ela pudesse reparar a “culpa”, por ter demonstrado preconceito, no passado, diante da possibilidade de ter de interagir com alguém “diferente”, e não como uma oportunidade visando ao aprimoramento e ao crescimento profissional, ou por considerar que, mesmo apresentando dificuldades, o aluno teria potencialidades a serem aproveitadas e desenvolvidas.

Outro aspecto observado no discurso da professora Elisa merece destaque: a crença de que o aluno Tadeu poderia receber melhor atendimento e ser mais beneficiado, na sua aprendizagem e interação, se fosse inserido em uma classe especial. Em seu discurso, a professora sinalizava a necessidade de desconstrução de crenças cultivadas durante muitas décadas, não só por ela, mas por diversos profissionais do ensino regular, de que o aluno com deficiência deveria estar em outro espaço de educação ou de saúde. Também acreditava que a professora regular, ao receber um aluno com deficiência em sua turma, estaria aceitando realizar um trabalho que não era de sua competência e/ou de sua responsabilidade, não considerando ser a inclusão escolar um direito conquistado por esse alunado.

Segundo Beyer (2005) e Mantoan (2005 *apud* FONTES, 2009), quando o(a) professor(a) é “compelido(a)” a assumir a inclusão, na qual não acredita, acaba criando estratégias que ratificam o seu presságio, atribuindo ao aluno com necessidades especiais a responsabilidade por seu fracasso. Ferreira e Ferreira (2004, p. 22) destacam que “o mais provável é que esta imposição gere resistências, permitindo a criação de uma cultura de tolerância da pessoa com deficiência, no interior da escola, sem, contudo, que esta assuma a responsabilidade escolar desse aluno”. Esta observação também foi feita por Pires (2006), em estudo realizado em Santa Cruz (RN), no qual 75% dos professores de ensino regular relataram que consideravam muito difícil, e alguns até impossível, trabalhar com esse alunado. Pires (2006) salienta que alguns professores afirmaram que só ousariam atender a esses alunos com o auxílio de profissionais especializados (médico, psicólogo, ou outros

especialistas). Tal afirmação coincide com um dos discursos da professora Elisa, quando questionou à pesquisadora se Tadeu não receberia melhor atendimento, se beneficiando mais, se estivesse inserido em uma classe especial.

Um dado importante, constatado durante o estudo, consistiu na confirmação da necessidade de capacitação dos profissionais envolvidos e da realização de um trabalho com todos os profissionais da escola. Também ficou claro que essa capacitação deveria ser realizada *in loco*, ou seja, no cotidiano da escola e da sala de aula, possibilitando mais e melhor compreensão: da estrutura institucional que era oferecida; das dificuldades e possibilidades vivenciadas pelos profissionais; e do que eles realmente necessitavam. Isto poderia proporcionar aos profissionais a vivência e a observação da utilização de novas estratégias e recursos, demonstrados por quem realizava a capacitação, para interagir com o aluno.

No transcorrer da pesquisa foi confirmada que a participação efetiva, no cotidiano escolar, de quem oferecia a capacitação dos profissionais, se tornava imprescindível, pois somente através do conhecimento adquirido a partir dessa vivência, é que se tornaria possível verificar e ofertar: as orientações que deveriam ser realmente realizadas; os materiais, recursos e estratégias específicos a serem introduzidos; e averiguar de que forma deveria ser promovida a instrução e a instrumentalização dos profissionais envolvidos, para que fossem feitos o planejamento e a construção das adequações necessárias, objetivando atender às reais necessidades do aluno incluído.

Durante o desenvolvimento do estudo, foram constatadas as dificuldades para a construção de parcerias, quer com a professora do aluno incluído, quer com a estagiária-mediadora, quer com os demais professores da escola. Houve mais disponibilidade e apoio por parte da gestão e da professora do aluno incluído, porém, sem um real compartilhamento das responsabilidades. Apesar da aproximação conquistada pela pesquisadora, não foi possível construir uma parceria de fato com a gestão, a professora e a estagiária.

A dificuldade de colaboração entre o corpo docente e a professora de Tadeu foi confirmada nos relatos de Elisa, da gestão e da professora especialista, apresentados pela pesquisadora. Em diversos momentos, tanto Elisa quanto a gestora e a professora da Sala de Recursos que atendia o aluno, devido aos seus esforços, só dispuseram da pesquisadora, como fonte de acolhimento, devido à defesa da permanência do aluno na escola, e de apoio, para a realização de troca de informações, dificuldades vividas e experiências. Tal fato coincide com as observações de Fontes (2006) e Mendes (2008) quanto às falhas encontradas na legislação educacional vigente que podem comprometer a proposta de inclusão.

A literatura mostra a dificuldade dos professores que têm alunos incluídos de obter apoio e colaboração de colegas. Fontes (2006), em sua pesquisa, relata o sentimento de “isolamento” vivenciado por uma professora de classe regular, que tinha um aluno com deficiência incluído e não conseguia receber apoio e sugestões na realização de seu trabalho. Glat (1999 *apud* LEITE, 2004, p.5) aponta que “os professores de Educação Especial se sentem segregados dos demais educadores do ambiente escolar, isolados como seus próprios alunos”. Leite (2004) também observou em seus estudos a mesma queixa das professoras do Ensino Especial entrevistadas. Hargreaves (1999, *apud* PÉREZ, 2007), nos estudos sobre a atuação profissional dos professores, distingue cinco modalidades de cultura dos profissionais que interferem em seu trabalho. Dentre elas, destaca o *individualismo*, que se caracteriza pelo isolamento no trabalho, levando o profissional a não manter qualquer interação de planejamento pedagógico junto a seus pares. O presente estudo constatou tal comportamento em Elisa

Tem sido frequente a contratação de estagiários de pedagogia para atuarem como mediadores de alunos com autismo incluído em turma regular. Gomes e Lobato (2006) descrevem, em seu estudo, a participação de uma estagiária de pedagogia que exercia a função de mediadora de um aluno com autismo incluído em uma turma de Educação Infantil, de uma escola regular, e de duas especialistas em TGD (uma fonoaudióloga e uma pedagoga) que desempenhavam o papel de consultoras. As autoras assinalam, no entanto, que “apesar de todos os esforços empreendidos, o desempenho da criança no âmbito do ensino de habilidades acadêmicas” (p. 7) não foi satisfatório, havendo necessidade de aulas individualizadas, ministradas pela estagiária-mediadora, que, para tanto, precisou ser orientada por toda a equipe (profissionais da escola, além das duas especialistas). Conforme apontam Freitas e Mendes (2008), apenas o fato de haver um mediador em sala de aula não avaliza o sucesso da proposta de uma Educação Inclusiva, e se torna essencial a capacitação, o apoio e os suportes para o professor e a orientação desse estagiário-mediador.

A afirmação de Freitas e Mendes (2008) pode ser ilustrada pelo discurso da estagiária-mediadora Vânia, que manifestou sua indisponibilidade para aceitar as orientações e instruções, por parte da professora e da pesquisadora. O fato também remete a questões relacionadas à detenção do saber e à corresponsabilidade que necessita ser construída em um trabalho colaborativo. Mittler (2003), Capellini (2004) e Sánchez (2005) ressaltam que a divisão de autoridade pode ser sentida como uma ameaça permanente para a autonomia do profissional, que precisa aprender e trabalhar em equipe. Fontes (2006) assinala que a presença de mais um adulto em classe ainda é uma experiência nova no Brasil, para a qual

poucos profissionais estão preparados. Ainda existe uma formação pautada no manejo individual da sala de aula (ou do aluno). A partir dessa constatação, apontou-se a necessidade de se analisar de que forma é feita a seleção das pessoas que se candidatam à função de mediadora do aluno incluído, principalmente de alunos com autismo, uma vez que é preciso um trabalho sistemático interáreas, em equipe, para favorecer a comunicação, autorregulação e aprendizagem do aluno. Como aponta Nunes et al (2009): para que se realize o suporte da consultoria colaborativa se faz necessária a parceria entre professores, outros membros da escola e profissionais especializados, e que esses parceiros sejam equivalentes. Porém, para que ocorra essa equivalência, se torna imprescindível o engajamento de todos em um processo conjunto de tomadas de decisões, e que o trabalho seja realizado em direção a um objetivo comum.

A aproximação da pesquisadora com a responsável por Tadeu foi conquistada a partir dos seguintes passos: primeiramente a responsável ouviu as orientações, passando então a analisar e discutir com a pesquisadora as suas queixas, buscando entender e atender às solicitações; a valorização das informações sobre os comportamentos, interesses e necessidades do filho; a oferta de esclarecimentos sobre o autismo e as questões que ela trazia e não compreendia; a oferta de sugestões de como lidar com o filho nos momentos de conflitos ou “crise”, de como introduzir limites e de como se comunicar com ele, estimulando a sua comunicação e o seu desenvolvimento.

Cabe ressaltar que somente após a construção de um vínculo de confiança com a responsável, trazendo-a para a discussão como colaboradora, é que foram apresentadas e explicadas as propostas para o aluno. Esse procedimento favoreceu o entendimento dos objetivos e, com isso, a sua participação, embora ainda reduzida, além de ter possibilitado melhoria na sua relação com os profissionais da escola, o que pôde ser constatado pela diminuição de condutas defensivas que até então se davam através de críticas constantes e queixas dirigidas aos profissionais da escola. A partir dessa aproximação, a atuação da pesquisadora como mediadora dos conflitos que ainda surgiam no cotidiano da escola entre a responsável, a professora do aluno e alguns profissionais, muitas vezes desencadeados pela não compreensão da responsável do que estava ocorrendo, tornou-se mais fácil.

Na finalização do estudo I, duas questões ficaram evidentes: a primeira, é que além das barreiras da comunicação e das fronteiras ainda indefinidas pelo desconhecimento amplo do autismo existiam obstáculos atitudinais que influenciavam a possibilidade de favorecer o desenvolvimento e a inclusão de Tadeu, sendo os obstáculos atitudinais os mais difíceis de serem transpostos, pelo fato de não ser possível simplesmente removê-los com a oferta de

subsídios teórico-práticos ou de recursos e de materiais; e a segunda, refere-se ao oferecimento dos recursos da CAA e à obtenção de sucesso na sua utilização. Ficou evidenciado que além da oferta e da instrução do uso dos recursos da CAA, se tornava imprescindível a presença de interlocutores (profissionais) disponíveis (física e internamente) e crédulos nas potencialidades do aluno e na sua possibilidade de superação, não se mantendo fixados em suas limitações. Conforme aponta Nunes et al. (2011), é imperioso que os profissionais estejam realmente voltados para a interação e o acolhimento das mensagens da pessoa não falante, principalmente quanto à promoção e o estabelecimento da comunicação das e com as pessoas com autismo.

Estudo II

O estudo II também foi realizado com Tadeu, no ano seguinte, acompanhando a mesma turma, porém com uma nova professora (Cecília) e uma nova estagiária-mediadora (Gracy).

Concluído o estudo, observou-se que, após a capacitação dos profissionais, não houve mudanças significativas na postura da professora Cecília com relação aos seus comportamentos dirigidos a Tadeu nem nas estratégias utilizadas com o aluno. Os dados da professora são sugestivos de que Cecília esteve apenas mais propensa a incentivar a autonomia, ofertar *feedbacks* (positivo e corretivo), oferecer modelo e comentar as respostas do aluno, porém não conseguiu sustentar as pequenas e instáveis alterações. Já com relação ao comportamento da estagiária-mediadora Gracy, constatou-se algumas mudanças. Ela se mostrou mais sensível quanto à necessidade de aguardar a resposta; incentivar a autonomia e a comunicação do aluno; manejar a turma; oferecer *feedback* negativo; ofertar modelo; e comentar a resposta do aluno, conseguindo modificar os seus comportamentos e estratégias usadas com Tadeu. Por exemplo: Gracy deixou de utilizar o comportamento de beijar Tadeu, após ter recebido um tapa do aluno, embora dissesse para ele que não podia bater, e passou a dar *feedback* negativo, mostrando o cartão “não pode bater” e dizendo estar aborrecida com ele. Também se observou que a estagiária-mediadora passou a utilizar mais perguntas abertas e aguardar a resposta de Tadeu, geralmente perguntando o que ele queria ou como ele estava, e oferecendo os cartões da CAA.

Segundo estudo de Wideen, Mayer-Smith e Moon (1998), na literatura podem ser encontrados dados de pesquisa que sugerem que o professor prioriza estratégias de ensino que

condizem com as suas crenças pessoais. Já em outro estudo, Malouf e Schiller (*apud* NUNES, 2007, p.102) pontuam que “tais crenças compõem um sistema autoperpetuador que não é facilmente transformado, mesmo diante de evidências decorrentes de pesquisas empíricas”. Dessa forma, a prática de uma nova estratégia de ensino, diferente da que o(a) professor(a) está acostumado(a) a utilizar e que não seja condizente com a sua história de vida, torna-se algo extremamente complexo de se concretizar. Goldenberg, Guallimore, Fuchs, Malouf e Schiller (2007, p.103) destacam que para “modificar o comportamento do professor implica, portanto, que o pesquisador considere as crenças subjacentes à sua conduta”.

Os resultados apresentados, com relação ao desempenho da professora e da estagiária-mediadora, indicam a possibilidade de que, no presente estudo, os profissionais não tenham verbalizado e/ou sinalizado todas as suas crenças quanto à inclusão do aluno com autismo, e/ou que estas não tenham sido diagnosticadas e/ou consideradas pela pesquisadora. No entanto, se faz necessário destacar que a modificação de um sistema de crenças requer tempo, disponibilidade e vivências que possam favorecer o distanciamento dos antigos paradigmas. Provavelmente, este estudo se constitui no primeiro passo para a criação desse espaço de análise e reflexão e, quiçá, futuras transformações efetivas nas crenças, e conseqüentemente na atuação dos profissionais envolvidos.

No decorrer do estudo II, verificou-se que a presença da estagiária-mediadora foi propícia e indispensável para favorecer o trabalho da professora Cecília com todos os alunos e também para facilitar a comunicação, a autorregulação e a aprendizagem de Tadeu. Na literatura encontramos referências de que “a presença da mediadora, em sala, auxiliando com as adaptações necessárias proporciona um trabalho de qualidade” (OBELAR, 2011). Gomes e Lobato (2006, p. 8), no projeto de estudo realizado para favorecer a inclusão escolar de crianças com autismo, através da consultoria colaborativa, destacam a necessidade observada e viabilizada de haver uma mediadora para potencializar a participação da criança nas atividades do grupo, e que durante o trabalho, a função da mediadora deve ser ampliada, “deixando de se restringir exclusivamente ao aluno com autismo para estimular relações no grupo através de atividades planejadas pela equipe de profissionais”. No entanto, Souza (2008, p.3), no estudo realizado junto aos professores e funcionários de uma escola da rede municipal de Ensino Infantil, da cidade de Piracicaba, assinala que o papel do estagiário (monitor-mediador) no auxílio de aprendizagem do aluno especial foi compreendido como “acompanhante exclusivo da aluna com deficiência” e não de dar auxílio em alguma circunstância em que a professora necessitava. Essa conclusão coincide com a postura da professora Cecília, em vários momentos, com relação à estagiária-mediadora Gracy.

Embora a literatura acerca do ensino colaborativo no Brasil ainda seja escassa, podendo ser representada pelos estudos desenvolvidos por Capellini (2004), Mendes (2006 a, b, 2009), Mendes et al (2003, 2008), Almeida (2003), Machado; Almeida (2010), Fontes (2006, 2009), em âmbito internacional, muitas experiências são relatadas nos Estados Unidos (STAINBACK; STAINBACK, 1999), no Reino Unido (MITTLER, 2003), na Alemanha (BEYER, 2005) e na Itália (PLAISANCE, 2006), entre outros. Tais experiências enfatizam as inúmeras contribuições para favorecer um ensino de qualidade para todos os alunos e merecem ser observadas.

Porém, é importante salientar a reincidência da desistência das duas estagiárias-mediadoras no espaço de um ano, durante este estudo. Tal fato aponta o quanto se torna imprescindível refletir se a indicação de estagiárias para desempenhar o papel de mediadora de alunos com autismo incluídos em classes regulares de ensino é realmente conveniente ou se seria mais adequado uma professora exercer a função (através da experiência de bidocência).

Também se torna importante verificar se o fato das estagiárias-mediadoras não receberem qualquer informação anterior sobre o aluno com o qual iriam realizar a mediação, pode ter influenciado na desistência da função. E se uma capacitação das estagiárias-mediadoras poderia ter favorecido a compreensão dos comportamentos típicos de alunos com autismo e, dessa forma, produzido um olhar diferenciado para a dificuldade na comunicação, para os comportamentos inadequados, para os interesses estereotipados e restritos, e despertado mais atenção e entendimento sobre a necessidade que esses alunos apresentam, de que seja oferecida previsibilidade (conhecimento anterior e planejamento) do ambiente e das relações para propiciar melhor desempenho e construção do comprometimento com a função a ser exercida, com a professora a ser auxiliada e com o aluno a ser mediado.

Cabe apontar que os procedimentos de ensino/consultoria colaborativa, embora de forma tímida, produziram algumas mudanças nos comportamentos e nas estratégias dos profissionais direcionados ao aluno, como também no comportamento e nas funções comunicativas do aluno dirigidas às profissionais. A partir dos dados coletados foi possível observar progressos de Tadeu com relação à comunicação, principalmente no que se refere ao convívio social e à autorregulação. Por exemplo: o aluno passou a expressar seu desconforto e/ou desagrado com os cartões da CAA contendo pictogramas que retratavam sentimentos, porém não manifestou comportamentos disruptivos, como ocorria anteriormente.

No entanto, cabe ressaltar que a inclusão comunicativa não se reduz à oferta de recursos nem está centralizada na sala de aula do aluno ou nos profissionais e colegas que

convivem com ele. É primordial a compreensão de que todos da escola devem estar voltados para favorecer a comunicação do aluno com deficiência e a sua inclusão, o que só se efetiva com a presença de interlocutores realmente interessados e disponíveis para interagir e acolher as mensagens do aluno não oralizado. Tal fato indicou que a formação continuada dos profissionais *in loco* e a presença e participação ativa da pesquisadora, no cotidiano da sala de aula, permitiram uma troca mais eficaz de conhecimentos, informações, experiências e um espaço para a expressão de sentimentos que produzam, mesmo que de forma gradativa, melhor desempenho dos profissionais e, com isso, um ensino de melhor qualidade, voltado para as reais necessidades do aluno com deficiência.

Também é interessante apontar o progresso de Tadeu com relação aos conteúdos pedagógicos. Embora se constatem defasagens, referentes aos objetivos traçados para todos os alunos da turma, Tadeu conseguiu aprender algumas noções. Por exemplo: o aluno participava das atividades de leitura e interpretação de pequenos textos, com adaptações, respondendo às questões de modo correto, e passou a contar de um a dez, em inglês, conteúdo ensinado pela professora da turma. Porém, ocorreram, ainda, outras aprendizagens como o entendimento do que é um espaço escolar, o que é esperado do aluno nesse espaço e as regras que devem ser cumpridas nesse grupo social, as quais foram essenciais para favorecer a inclusão de Tadeu no espaço escolar e possibilitar ao aluno uma melhor qualidade de vida.

Estudo III

No estudo III, realizado em uma instituição especializada, com uma abordagem clínica-terapêutica-educacional, com profissionais da área de Educação e Saúde, também foram observadas algumas respostas positivas. Para facilitar a compreensão, a análise dos dados será apresentada separadamente, de acordo com os grupos, já que os mesmos profissionais interagiram com as crianças dos dois grupos.

Grupo 1

Os profissionais, em interação com as crianças do Grupo 1, apresentaram algumas modificações positivas em seus comportamentos, durante a fase de Intervenção. A professora Gina se mostrou mais sensível à necessidade de estimular a comunicação das crianças, de

responder às suas perguntas e/ou solicitações, de incentivar a autonomia, de comentar as suas respostas e de oferecer modelo para as crianças. Tais mudanças no seu comportamento se mantiveram após a fase de Intervenção. Por exemplo: Gina passou a se dirigir às crianças, inclusive àquelas não oralizadas, indagando o que elas queriam, e apesar de algumas utilizarem gestos, aguardava a resposta e a comentava. Quando percebia que a criança necessitava de suporte, oferecia os cartões da CAA. Quanto ao comportamento de expandir as mensagens das crianças, observou-se que Gina não conseguiu sustentá-lo. O auxiliar Jorge apresentou alterações na sua conduta quanto ao oferecimento de modelo para as crianças e à iniciativa de fazer perguntas abertas para elas, apesar de, posteriormente, ter tido dificuldades para mantê-las. A psicóloga Ana mostrou-se mais sensível à necessidade de comentar a resposta, de expandir as suas mensagens e de oferecer modelo para as crianças. No entanto, *a posteriori*, verificou-se que Ana conseguiu manter apenas o comportamento de comentar as respostas, demonstrando dificuldades para sustentar as demais mudanças observadas.

Grupo II

Com o Grupo 2, também ocorreram algumas transformações positivas nas condutas dos profissionais, durante a fase de Intervenção. A professora Gina mostrou-se mais receptiva à ideia de manejar o grupo, de expandir as mensagens, de oferecer modelo e de fazer perguntas abertas para as crianças. No entanto, Gina somente conseguiu sustentar as alterações em sua conduta com relação aos comportamentos de incentivar a comunicação, expandir as mensagens e fazer perguntas abertas. O auxiliar Jorge mostrou-se mais sensível ao propósito de manejar o grupo e de fazer perguntas abertas para as crianças, porém, conseguiu manter apenas as alterações, após a fase de Intervenção, no tocante ao comportamento de fazer perguntas abertas. Por exemplo: Jorge, sempre que uma criança apresentava comportamento desafiador-provocativo ou disruptivo, intervinha (ofertava *feedback* negativo), e em seguida indagava o que ela queria. A psicóloga Ana não modificou o seu comportamento nas fases de Intervenção e de *Follow-up*.

Os dados sugerem que as alterações verificadas na conduta e a dificuldade para sustentá-las podem estar relacionadas às teorias implícitas da professora, do auxiliar e da psicóloga e às suas histórias de vida pessoal e profissional, conforme destacam Nunes e Danelon (2009). Por certo, a atitude profissional revela e mostra a atitude pessoal, assinala Nóvoa (1995, p. 18): “o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor”

(aqui também podemos considerar a psicóloga e o auxiliar realizando o trabalho pedagógico). Cabe salientar que a receptividade à ideia de mudança deve fazer parte das crenças de quem se envolve em uma investigação. Provavelmente, as crenças expressas nos discursos iniciais dos profissionais — e apresentadas pela pesquisadora —, com relação ao receio de que os recursos da CAA pudessem influenciar, de forma negativa, o desenvolvimento da linguagem oral e gerar certa acomodação ao invés de estimular iniciativas e o potencial das crianças, não foram totalmente transformadas e/ou substituídas, e podem ter influenciado na sustentação das condutas dos profissionais, que se apresentaram modificadas apenas durante a fase de Intervenção do estudo. Estudos como de Deliberato (2005; 2007; 2009), Beukelman; Miranda (2008); Manzini; Deliberato (2004), Moreira; Chun (1997) desmistificam esta questão.

Observou-se, ainda, mudanças nas condutas das crianças, durante interação com os profissionais, na fase de Intervenção, e algumas dessas transformações se mantiveram no decorrer da fase de *Follow-up*.

As modificações observadas nos comportamentos das crianças, a condição final de cada uma delas e a sua significação no tocante aos seus comportamentos estão relacionadas nos quadros 17 e 18, abaixo.

| Resultados observados com relação à apresentação dos comportamentos de cada criança do Grupo 1 | | | | |
|---|----------------------|---------------------------------------|---|--|
| Criança | Deficiência | Interação com os profissionais | Comportamentos modificados durante a fase de Intervenção | Condição do Comportamento durante a fase de <i>Follow-up</i> e sua significação |
| Geraldo | Síndrome de Asperger | Professora, auxiliar e psicóloga | Atender os comandos dos profissionais | Decréscimo – negativo |
| | | | Imitar os profissionais | Decréscimo – negativo |
| | | | Comportamento afetuoso dirigido aos profissionais | Decréscimo – negativo |
| | | | Fazer pedido de consentimento | Decréscimo – negativo |
| | | | Utilizar expressão de protesto | Decréscimo – positivo |
| | | | Utilizar emissões/ações performativas | Decréscimo – positivo |
| Rita | Síndrome de Angelman | Professora, auxiliar e psicóloga | Iniciar/responder às interações com os colegas | Decréscimo – negativo |
| | | | Fazer pedido de ação | Acréscimo – positivo |
| | | | Atender os comandos dos profissionais | Decréscimo – negativo |
| | | | Utilizar comportamento afetuoso dirigido aos profissionais | Estável – positivo |
| | | | Utilizar comportamento desafiador-provocativo | Decréscimo – positivo |

| | | | | |
|--------|----------------------|------------|--|-----------------------|
| | | | Utilizar a expressão de protesto | Decréscimo – positivo |
| Mirtes | Autismo | Professora | Apresentar comportamento afetuoso dirigido aos profissionais | Decréscimo – negativo |
| | | | Utilizar comportamento disruptivo | Decréscimo |
| | | | Utilizar emissões/ações performativas | Decréscimo – positivo |
| | | | Utilizar a exibição | Decréscimo – positivo |
| Ise | Síndrome de Asperger | Professora | Iniciar/responder a iniciativa de interação do colega | Decréscimo – negativo |
| | | | Utilizar comportamento disruptivo | Decréscimo – positivo |
| | | | Fazer pedido de objeto | Decréscimo – negativo |
| | | | Utilizar a expressão do protesto | Decréscimo – positivo |
| | | | Utilizar emissões de sons/ações performativas | Decréscimo – positivo |
| | | | Utilizar emissões de sons/ações reativas | Decréscimo – positivo |

Quadro 17 - Resultados referentes à modificação dos comportamentos observados em cada criança do Grupo 1

| Resultados observados com relação à apresentação dos comportamentos de cada criança do Grupo 2 | | | | |
|---|--------------------|---------------------------------------|---|--|
| Criança | Deficiência | Interação com os profissionais | Comportamentos modificados durante a fase de Intervenção | Condição do Comportamento durante a fase de <i>Follow-up</i> e sua significação |
| Lucas | Autismo | Professora, auxiliar e psicóloga | Responder os profissionais | Decréscimo – negativo |
| | | | Imitar os profissionais | Decréscimo – negativo |
| | | | Fazer pedido de objeto | Estável – positivo |
| | | | Utilizar o protesto | Decréscimo – positivo |
| | | | Utilizar a expressão de protesto | Acréscimo – negativo |
| | | | Utilizar comportamento desafiador-provocativo | Decréscimo – positivo |
| | | | Utilizar comportamento disruptivo | Decréscimo – positivo |
| Maria | Autismo | Professora e auxiliar | Apresentar interesse/atenção na atividade | decréscimo |
| | | | Fazer pedido de ação | Decréscimo – negativo |
| | | | Utilizar comportamento desafiador-provocativo | Decréscimo – positivo |
| | | | Utilizar comportamento disruptivo | Decréscimo – positivo |
| | | | Utilizar a expressão de protesto | Acréscimo – negativo |
| | | | Apresentar emissões de | Decréscimo – positivo |

| | | | | |
|---------|----------------------|----------------------------------|--|-----------------------|
| | | | sons/ações não focalizadas | |
| | | | Utilizar a exploração | Decréscimo – positivo |
| Ronaldo | Síndrome de Angelman | Professora, auxiliar e psicóloga | Utilizar comportamento desafiador- provocativo | Decréscimo – positivo |
| | | | Utilizar comportamento disruptivo | Decréscimo - positivo |
| | | | Fazer pedido de objeto | Decréscimo - negativo |
| | | | Utilizar a expressão do protesto | Decréscimo - positivo |
| | | | Utilizar emissões de sons/ações performativas | Decréscimo - positivo |
| | | | Utilizar a exploração | Decréscimo - positivo |
| Carlos | Autismo | Professora e o auxiliar | Utilizar o protesto | Decréscimo - positivo |
| | | | Utilizar a expressão de protesto | acréscimo |
| | | | Apresentar emissões de sons/ações reativas | Decréscimo - positivo |
| | | | Apresentar emissões de sons/ações não focalizadas | Decréscimo - positivo |
| | | | Utilizar a exploração | Acréscimo - negativo |
| | | | Apresentar comportamento afetuoso dirigido aos profissionais | Acréscimo - positivo |
| | | | Utilizar comportamento desafiador-provocativo | Decréscimo - positivo |
| | | | Utilizar comportamento disruptivo | Decréscimo - positivo |

Quadro 18 - Resultados referentes à modificação dos comportamentos observados em cada criança do Grupo 2

A partir da análise dos dados, constatou-se que os procedimentos e os recursos da CAA favoreceram a modificação dos comportamentos das crianças, principalmente o comportamento do aluno dirigido ao profissional, no aspecto instrumental (utiliza comportamento disruptivo e utiliza comportamento desafiador-provocativo).

Também foram observadas mudanças no comportamento das crianças, quanto à função comunicativa, com relação aos comportamentos dirigidos aos profissionais: no aspecto instrumental (utiliza a expressão de protesto); no aspecto autorregulatório (apresenta emissões/ações performativas) e no aspecto pessoal (apresenta emissões/ações reativas e emissões/ações não focalizadas). Cabe ressaltar que o comportamento de fazer pedido de objeto (aspecto instrumental) não se manteve após a fase de Intervenção.

Na literatura, pesquisadores assinalam a possibilidade de a criança com autismo e a síndrome de Asperger utilizar a comunicação de forma funcional, caso existam espaços comunicativos para que possa ocupá-los. Acrescentaram que essas crianças apresentam intenção comunicativa e que são capazes de interagir com pessoas conhecidas. Com efeito, Fernandes (2000, p.34), em seu estudo, destaca que “os aspectos funcionais da comunicação de crianças autistas também exigem reflexão a respeito do estereótipo de que crianças autistas não se comunicam”. Lopes (2000), em sua investigação sobre as habilidades comunicativas de crianças com a síndrome de Asperger e autismo, destaca as habilidades dialógicas

encontradas e necessárias à comunicação funcional. Molini e Fernandez (2003) salientam que pessoas com autismo apresentam intenção comunicativa. Bernard-Optiz (1982) aponta em seu estudo que as crianças se mostraram sensíveis ao interlocutor e que utilizaram mais funções comunicativas quando interagiam com adultos familiares (clínico e mãe). Orrú (2007), em sua pesquisa com alunos com autismo, assinalou que com a CAA as crianças passaram a desenvolver a capacidade de emitir mensagens. Tais afirmações coincidem com a análise do presente estudo, referente às crianças com autismo e síndrome de Asperger, e refutam as considerações de alguns autores que afirmam que na comunicação de crianças com autismo não existe a função de transmitir uma mensagem, com intencionalidade, a outra pessoa (KANNER, 1997; SCHWARTZMAN, ASSUMPÇÃO, 1995; BALLONE, 2002; SALLE et al., 2005).

Eskelsen, Pacheco, Montibeller, Blasi e Fleig (2009), ao estudarem o uso e o desenvolvimento da comunicação na síndrome de Angelman, utilizando recursos da CAA, apontaram resultados satisfatórios, demonstrando intencionalidade na comunicação e o fato de o sujeito ter se mostrado sensível ao interlocutor. Os dados também coincidem com os resultados encontrados no presente estudo. As duas crianças envolvidas na pesquisa apresentaram intenção comunicativa e responderam os interlocutores.

Cabe ressaltar a modificação observada no comportamento das crianças quanto à utilização da expressão de protesto. Segundo Millher e Fernandes (2006), a expressão de protesto é uma das características que surgem mais precocemente no desenvolvimento pragmático da comunicação, e no tocante à apresentação de comportamentos desafiador-provocativos e disruptivos, Durand; Crimmins (1990) e Durand (2005) afirmam, em seus estudos, que esses comportamentos têm funções comunicativas importantes, tais como indicar a necessidade de auxílio ou atenção, escapar de situações que causam sofrimento, obter objetos desejados, protestar contra eventos/atividades não desejados e obter estimulação. E Walter (2011) ressalta que a oferta de recursos alternativos de comunicação, para a pessoa com autismo, possibilita o surgimento de outros meios de comunicação, diminuindo a apresentação de distúrbios de conduta e favorecendo o aparecimento de um comportamento comunicativo mais claro e eficaz.

No presente estudo constatou-se significativa diminuição dos comportamentos desafiador-provocativos e disruptivos das crianças, em interação com os profissionais. Os dados indicam que as crianças conseguiram aprender outras formas comunicativas a fim de obter auxílio e/ou atenção, ter seus desejos atendidos, expressar seu

desagrado/desacordo/desconforto. Da mesma forma, as atividades oferecidas pelos profissionais mostraram-se mais condizentes com as necessidades e interesses das crianças.

Importante destacar que também foram observadas respostas positivas quanto à aprendizagem das crianças participantes do estudo. Por exemplo: Geraldo passou a ler textos cada vez mais complexos e a escrever, e Ise passou a apresentar bom desempenho na realização das atividades. Tais progressos podem ser verificados nos discursos dos profissionais, apresentados pela pesquisadora.

É no processo de interação entre a criança e os interlocutores que se adquirem conceitos. Durante o desenvolvimento do estudo puderam ser observados momentos interativos nos quais as crianças tiveram a possibilidade de aprender conceitos essenciais como as regras sociais e hábitos e atitudes para um convívio harmonioso com os colegas do grupo e os profissionais. Por exemplo: expressar o desagrado e/ou desconforto de maneira socialmente aceita, sem fazer uso de comportamentos desafiador-provocativos e/ou disruptivos. Este fato confirma as inúmeras possibilidades de uso dos procedimentos dos recursos da CAA para favorecer a aprendizagem das crianças com autismo, Asperger e Angelman. Os benefícios apontados pela professora Gina, pelo auxiliar Jorge e pela psicóloga Ana vão desde a compreensão e a apresentação de atitudes esperadas em ambiente social, atenção focalizada para o que é verbalizado, oferecido ou realizado, melhora na organização e na expressão do pensamento, desenvolvimento da linguagem oral, até o favorecimento da leitura e da escrita.

Cabe destacar que os profissionais, a partir da constatação da melhora na organização do pensamento, da ampliação do vocabulário e da estruturação de frases, observada em Geraldo e Ise (síndrome de Asperger), não mais demonstraram o receio apontado no início do estudo (vide depoimentos dos profissionais) de que, com o uso dos cartões da CAA, as crianças deixariam de “falar”. É fato, portanto, como apontam os vários estudos mencionados, que a Comunicação Alternativa e Ampliada auxilia não apenas pessoas não falantes a se expressarem, mas pode e deve ser utilizada para favorecer o uso funcional da linguagem e também na ampliação e estruturação da linguagem oral e escrita. Deliberato (2007; 2009), Beukelman e Miranda (2005), Manzini e Deliberato (2004; 2007) assinalam que “o uso dos sistemas de comunicação suplementar e alternativa não impossibilita a fala, uma vez que o trabalho realizado com crianças com deficiência sem a oralidade deve estar direcionado para a construção da linguagem” (DELIBERATO, 2009, p.370). Moreira e Chun (1997) apontam que a comunicação suplementar e alternativa pode ser utilizada como um meio temporário ou

permanente de comunicação e, também, como um auxílio para o desenvolvimento de conceitos, habilidades, leitura/escrita e estruturas linguísticas.

Os procedimentos do ensino e da consultoria colaborativa, utilizados para a capacitação dos profissionais de Educação e Saúde nesse estudo, se mostraram pertinentes e, por meio deles, se obteve resultado satisfatório. Tal fato ecoa a afirmativa de Schirmer (2011, p.185) de que “na literatura científica, o trabalho colaborativo tem sido apontado como uma estratégia em ascensão para o desenvolvimento profissional”.

O crescimento dos profissionais envolvidos neste estudo pôde ser verificado através dos seus discursos (expressão da desconstrução de antigas crenças e reflexões realizadas) e nas atuações com as crianças, por meio da observação, criação e do uso de adaptações específicas, bem como do oferecimento de materiais concretos e fotografias, para aquelas que apresentavam mais dificuldades de compreensão. Mirenda e Locke (1989) sugerem que pessoas com déficits cognitivos são capazes de melhor compreender objetos do que fotografias coloridas.

Importante ressaltar que embora a construção de uma parceria efetiva tenha se concretizado apenas com a professora Gina, o auxiliar Jorge e a psicóloga Ana se mostraram mais sensíveis para a realização de um trabalho em equipe, como pôde ser observado na participação e na realização dos planejamentos, bem como na elaboração das atividades adaptadas com recursos da CAA, para serem ofertadas às crianças dos dois grupos.

Outros aspectos importantes, que merecem destaque, referem-se ao depoimento do auxiliar Jorge, sobre como se sentiu após ter assistido a sua atuação, durante a exibição de algumas das filmagens, e às observações da psicóloga Ana e da professora Gina. A autoscopia é uma técnica de pesquisa e de formação que utiliza a videogravação de ações de um ou mais sujeitos, objetivando posterior autoanálise. Em sua especificidade, supõe dois momentos essenciais: a videogravação em si e as sessões de análise e reflexões. É um excelente instrumento de formação, porém não se deve dispensar a reflexão sobre o “por que fazer”, sempre destacando as finalidades educativas, sociais, políticas, éticas e humanas envolvidas no ato pedagógico (SADALLA; LAROCCA, 2004). Neste estudo, ficou evidenciado que os profissionais conseguiram perceber a intenção das filmagens e, através delas, realizaram análises que propiciaram algumas reflexões, que possivelmente despertarão outras no futuro. Tal fato sugere o quanto, com os devidos cuidados, a autoscopia também pode ser utilizada como uma estratégia para promover a formação e o crescimento dos profissionais.

Cabe apontar o interesse de alguns profissionais da instituição (professora de Educação Física, terapeuta ocupacional, pedagoga e fisioterapeuta) que atendiam às crianças dos dois

grupos e da gerente técnica, pelo estudo desenvolvido. A participação desses profissionais, embora de forma assistemática, indica a possibilidade de construção de um trabalho colaborativo mais amplo, no futuro.

Outro aspecto interessante, que por certo favoreceu o desenvolvimento deste estudo nessa instituição, é que a pesquisadora exercia a função de coordenadora psicopedagógica, fazendo parte da equipe desde a sua fundação.

Após uma avaliação mais ampla, foi possível constatar que, nos três estudos, foram observadas respostas dos profissionais e das crianças envolvidas. Quanto à construção de parcerias, embora algumas não tenham sido efetivadas, acredita-se que foram lançadas sementes que, *a posteriori*, poderão dar bons frutos.

Cabe destacar a satisfação com três profissionais quanto à utilização do que foi instruído e orientado a respeito dos procedimentos e recursos da CAA: no estudo I e II, com a professora especialista (professora da Sala de Recursos de Tadeu), que utilizou os conhecimentos adquiridos com outras crianças que atendia. No estudo III, com a psicóloga Ana, que demonstrou ter percebido as inúmeras possibilidades ofertadas pelos recursos da CAA e passou a usar os novos conhecimentos com os idosos da casa de repouso na qual trabalhava e com uma criança com autismo, que atendia no ambulatório da instituição, e com a terapeuta ocupacional que passou a utilizar os novos recursos aprendidos com uma criança com autismo, em outra instituição.

Finalizando, é possível apontar que nos três estudos há fortes indicativos do quanto à utilização dos recursos da Comunicação Alternativa e Ampliada se apresenta propícia e eficaz para favorecer a comunicação, a autorregulação (na expressão de sentimentos, na compreensão das informações e no entendimento do que é aceito ou rejeitado no convívio social) e a aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman, bem como para proporcionar melhor qualidade de vida, e também o quanto é promissora a utilização dos procedimentos de ensino e/ou consultoria colaborativa, para promover o desenvolvimento dos profissionais das áreas de Educação e Saúde.

Esta pesquisa não tem a intenção de propor generalizações, e sim de mostrar possibilidades e instigar estudos futuros. Certamente, outros aspectos evidenciados neste estudo necessitam de aprofundamentos, que poderão ser realizados *a posteriori*, pois como afirma Cardoso (1976, p. 65), “a realidade que a pesquisa pretende conhecer permanece sempre mais rica do que a teoria que a ela se refere”.

REFERÊNCIAS

- AIELLO A. L. R.; XAVIER, A. C.; VIANNA, A. B. et al. Preditores psicológico de autismo aos 18 meses de idade: O uso do CHAT em creches da cidade de São Carlos. In: ALMEIDA, M. A. (Org) *Encontro das APAES 39º*. Bela Vista do Paraíso: GrafCel, p.176, 2000.
- AJURIAGUERRA, J.; MARCELLI, D. *Manual de psicopatologia infantil*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- AKSHOOMOFF, N. Neurological underpinning of autism. In: A. WETHERBY, A.; PRIZANT, B. (Eds) *Autism Spectrum Disorders: a transactional developmental perspective*. London: Paul Brookes, 2000. p.167-190.
- ALMEIDA, D. B. de. *Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no Município de Goiânia*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.
- ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs). *Temas em Educação Especial: múltiplos olhares*. Brasília, DF: CAPES – PROESP. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, 2008.
- ARTIGAS-PALLARÉS, J.; BRUN-GASCA, C.; GABAU-VILA, E.; GUITART-FELIUBADALÓ, M.; CAMPRUBI-SANCHES, C. Aspectos médicos y conductuales del síndrome de Angelman. *Rev. Inst. Ciênc. Saúde*. 23 (3), p. 235-238, 2005.
- ASM - ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. *Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-IV)*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ASPERGER, A. ‘Autistic psychopathy’ in childhood. In: FRITH, U. (1991). *Autism and Asperger syndrome*. United Kingdom: Cambridge University Press, 1944. p. 37-92.
- ASSUMPÇÃO, F. B. Conceito e classificação das síndromes autísticas. In: ROCHA, P. S. (Org). *Autismos*. São Paulo: Editora Escuta, 1997.
- BALLONE, G. J. Autismo infantil. In: *PsiquWeb. Psiquiatria Geral*, 2002. Disponível em: <<http://www.psiqweb.medbr/infantil/autismo.html>>. Acesso em: 15 maio 2011.
- BARON-COHEN, S.; LESLIE, A. M.; FRITH, U. Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*. n. 21, p. 37-46, 2005.
- _____. From attention-goal psychology to belief-desire psychology: the Development of a theory of mind, and its dysfunction. In: BARON-COHEN, S.; TAGER-FLUSBERG, H.; COHEN, D. (Eds). *Understanding other minds – perspectives from autism*. New-York: Oxford University Press. p. 59-81, 1997.
- BELIZARIO Jr., J. F.; CUNHA, P. A educação especial na perspectiva da educação inclusiva. In: MANTOAN, M. T. ; SANTOS, M. C. D.; FIGUEIREDO, R. V. (Orgs.). *Universidade Federal do Ceará – UFC/ Ministério da Educação – MEC / Secretaria de Educação Especial*

- SEESP. Brasília, 2010. Disponível em: <[Aportal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task)>. Acesso em: 12 d abr. 2010.

BERNARD-OPTIZ, V. Pragmatic analysis of the communicative behavior of an autistic children. *J Speech Hear. Dis.* Washington. v. 47, n.1, p. 99-109, feb. 1982.

BERSCH, R.; SCHIRMER, C. Speaking Dynamically Pro: Recurso para comunicação efetiva e atividades educacionais por meio do computador. Em NUNES, L. R.;PELOSI, M. ; GOMES, M (Orgs), *Um Retrato da Comunicação Alternativa no Brasil: Relatos de Pesquisas e Experiências.* Rio de Janeiro: Editora Quatro Pontos/FINEP. 2007. v. 2, p. 271 276.

BERSH, R. C.; PELOSI, M. B. *Portal para ajuda técnicas.* Tecnologia Assistiva: recursos de acessibilidade ao computador. Brasília. MEC/SEESP, 2007. p. 66.

BEUKELMAN, D.; MIRANDA, P. *Augmentative and alternative communication: supporting children and adults with complex communication needs.* Baltimore: M. D. Paul H. Brookes, 2005.

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais.* Porto Alegre: Mediação, 2005.

BISHOP, D. V. M. Autism, Asperger's syndrome and semantic-pragmatic disorder: where are the boundaries? *Brit. J. Dis. Commun.* n. 24, p. 107-121, 1989.

BONDY, A.; FROST, L. *PECS: The Picture Exchange Communication System.* Cherry Hill, NJ: Pyramid Educational Consultants Inc., 1994.

BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. Associação Brasileira de Psiquiatria. *Rev. Bras. Psiquiatria.* Official Journal of the Brazilian Psychiatric Association. v. 28, suplemento I, p. S47- S52, maio 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei nº 9.394/96,* de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldhni.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2010.

_____. *BPC na escola.* Documento orientador. Grupo gestor interministerial. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2009. Disponível em : <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 15 jul.2010.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO M. A.; SILVA Jr., C. A. da (Orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional: Formação inicial e contínua.* São Paulo: UNESP, 1999. p.146-164.

BUNTINX, I. M.; RENNEKAM, R. C.; BROUWER, H. S.; BEUTEN, J.; MANGELSCHOTS, K.; FRYNS, J. P. Clinical profile of Angelman syndrome at different ages. *An. J. Med. Genet.*, v. 56, n. 2, p. 176-183, 1995.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. In: ALMEIDA; M.A.; MENDES; E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.) *Temas em Educação Especial: múltiplos olhares*. Brasília: CAPES – PROESP/Araraquara: Ed. Junqueira&Marin, 2008.

_____; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. *Revista de Educação – Educere*, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007.

_____. *Possibilidades da colaboração entre professores do ensino comum e especial para o processo de inclusão escolar*. Tese (Doutorado em Educação). 2004. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA A. G. S.; MACEDO, E. C. Comunicação Alternativa na USP na década de 1991-2001: tecnologia e pesquisa em reabilitação, educação e inclusão. *Rev. Temas sobre o Desenvolvimento*. São Paulo: Editora Memnon, v.10, p. 58-59, 2001.

CARDOSO, M. L. O mito do método. *Boletim Carioca de Geografia*. Rio de Janeiro, Ano XXV, p. 61-100, 1976.

CARVALHO, R. E. Cartografia do trabalho docente na e para a educação inclusiva. *Revista @mbienteeducação*. São Paulo, ago./dez. 2008, v. 1, n. 2, p.21-30. Disponível em: <www.cidadesp.ed.br/old/revista_educacao/pdf/volume_2/rev_nº2_carvalho.pdf>. Acesso em 05 jul. de 2010.

CENTER FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. *Autism Information Center*. Recuperado em 04 de julho de 2011. Disponível em: <www.cdc.gov/ncbddd/autism/index.html>. Acesso em: 4 out. 2011.

CHAPMAN, R. S. *Processos e distúrbios na aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CLAYTON-SMITH, J. Clinical research o Angelman syndrome in the United Kingdom: observations on 82 affected individuals. *Am. J. Med. Genet.* v. 46, p.12-15, 1993.

DELIBERATO, D.; SILVA, A. N. Habilidades expressivas de alunos não-falantes no reconto de histórias. In: NUNES, L. R.; PELOSI, M. B.; GOMES, M. R. (Orgs.) *Um Retrato da Comunicação Alternativa no Brasil: Relato de Pesquisa e Experiências*. Rio de Janeiro: Quatro Pontos/FINEP, 2007, v. I.

_____. Comunicação Alternativa na escola: habilidades comunicativas e o ensino da leitura e escrita. In: DELIBERATO, D; GONÇALVES, M. J. MACEDO, E. C. *Comunicação Alternativa: Teoria, prática, tecnologias e pesquisa*. São Paulo: Editora Memnon, 2009, p. 264-275.

DENNET, D. Belief about belief. *Behavioral and Brain Sciences*. v.1, ano 4, p. 568-569, 1978.

DOWNING, J. E.; PECKHAM-HARDIN, K. Inclusive education: What makes it a good education for students with moderate to severe disabilities? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32 (1), p.16-30, 2007.

DURAND, V. M.; CRIMMINS, D. B. Identifying the variables maintaining self injurious behavior. *J Autism Dev Disord*, 18 (1), p.99-117, 1990.

_____. *Severe behavior problems: a functional communication approach*. New York: Guilford Press, 2005.

ESKELSEN, N. W. ; PACHECO, P. B.; MONTIBELLER, C. G.; BLASI, H. F.; FLEIG, R. Introdução e Desenvolvimento do uso da Comunicação Alternativa na síndrome de Angelman: Estudo de Caso. *Rev. CEFAC*, p. 228-236, abr.-jun. 2009.

FERNANDES, F. D. M.; PASTORELLO, L. M.; HELLER, R. C. *Fonoaudiologia em distúrbios psiquiátricos da infância*. São Paulo: Editora Lovise, 1995.

_____. Aspectos funcionais da comunicação de crianças autistas. *Temas sobre desenvolvimento*. São Paulo: Editora Memnon, v.9, n. 51, p. 25-35, 2000 a.

_____. Pragmática. In: ANDRADE, C. R. F. et al. ABFW: Teste de linguagem infantil nas áreas de fonoaudiologia, vocabulário, fluência e pragmática. Carapicuíba: *Rev. Pró-Fono*, 2000 b.

FERREIRA, M. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão pública e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.) *Políticas e Práticas de Educação Especial*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, 2 ed., p. 21-48.

FERREIRA, B. C.; MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. *Revista do Centro de Educação UFSM*. Rio Grande do Sul: Santa Maria, n. 29, 2007. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2007/01/al.htm>>. Acesso em: 04 jul. de 2011.

FERREIRA P. R.; TEIXEIRA E. V. S.; BRITTO, D. B. O. Relato de caso: Descrição da Comunicação Alternativa na Pragmática do Adulto Portador de Autismo. *Rev. CEFAC*, São Paulo, 2010.

FONTES, R. S. *O desafio da Educação Inclusiva no município de Niterói: das propostas oficiais às experiências em sala de aula*. Tese (Doutorado em Educação), 2007. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

_____. *Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva*. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2009.

FREITAS, M. C.; ENDES, E. G. Análise funcional de comportamentos inadequados e inclusão: uma contribuição à formação de educadores. *Rev. Temas em Psicologia*, v. 16, n.2,

p. 261-271, 2008. Disponível em: <www.sbponline.org.br/revista2/vol16n2/PDF/v16n02.pdf> . Acesso em 12 dez.2011.

FUCHS, D.; FUCHS, L. One blueprint for bridging the gap: project PROMISE (practitioners and researcher orchestrating model innovations to strengthen education). *Teacher Education and Special Education*. v. 24, n.4, p. 304-314, 2001.

GARRIDO, Y. J. El Síndrome de Angelman. *Avances Pediátricos*, v. 29, 3 ed., p. 35-38, 2005.

GILBERG, G. Infantile autism diagnosis and treatment. *ActaPsychit Scand*. v. 81, p. 209-215, 1990.

_____. Asperger syndrome and high-functioning autism. *Brit. J. Psychiatry*. v. 31, n. 1, p.100-109, 1998.

GLENNEN, S. L. Introduction to augmentative and alternative communication. In: GLENNEN, S. L.; DECOSTE, D. C. *Handbook of Augmentative and Alternative Communication*. San Diego, CA: Singular Publishing Group, 2007, p.3-20.

GOLDENBERG, C.; GALLIMORE, R. Local knowledge, research knowledge, and educational change: a case study Spanish reading improvement. *Educational Researcher*. v. 20, n.4, p. 2-14, 1991.

GOMES, C. G. S.; LOBATO, R. C. Inclusão escolar de crianças com autismo: o papel da consultoria colaborativa. In: *IV INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA - Propostas e ações inclusivas: impasses e avanços*. 17 a 20 de outubro de 2006. Belo Horizonte: Disponível em: <www.sociedade_inclusiva.pucminas.br/sem4/004.pdf>. Acesso em: 05 jul.de 2010.

HOWLIN, P. Asperger's Syndrome – does exist and what can be done about it? *First Symposium International Specific Speech and Language Disorders in Children*, 1987.

_____; RUTTER, M. *The treatment of autistic children*. Chichester, UK: Wiley, 1987.

JESUS, D. M.; PANTALEÃO, E. Serviços educacionais especializados: Desafios à Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação. In: *V SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM FOCO*, 2009. São Paulo.

KANNER, F. Affective disturbances of affective contact. *Nervous Child*, v. 2, p. 217-50, 1943.

_____. Os distúrbios autísticos do contato afetivo. In: ROCHA, P. S. (Org) *Autismos*. São Paulo: Editora Escuta, 1997.

KASSAR, M. C. M.; ARRUDA, E.; BENATTI, M. M. S. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C.; BARRET, M.; VICTOR, S. (Orgs). *Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisas*, Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007, p. 21-31.

KAZDIN, A. *Single case experimental designs*. New York: Pergamon Press, 1982.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Rev. Bras. Psiquiatria*. Official Journal of the Psychiatric Association. v. 28, n.1, p. S3-S11, 2006.

LAUAND, G. B. A. *Acessibilidade e formação continuada na inserção de portadores de deficiências físicas e múltiplas na Escola*. Dissertação (Mestrado em Educação), 2000. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos.

LEBOYER, L. *Autismo infantil – fatos e modelos*. Tradução de Rosana G. Dalgarrondo. Coleção Educação Especial. Campinas: Papirus, 2 ed., 1985.

LEITE, L. P. Educador especial: reflexões sobre a sua prática pedagógica. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 19, n.2, p.131-142, 2004.

LOPES, S. A.; TULIMOSCH, M. E. G. F. Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. Autismo e Condições Autísticas: caracterização e discussão. *CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL IIº*. Foz do Iguaçu, nov.1998. v.3, p. 462, 1998.

_____. *Habilidades comunicativas verbais em autismo de alto funcionamento e síndrome de Asperger*. Dissertação (Mestrado em Educação). 2000. UFSCar. São Carlos.

LOPES-HERRERA, S. A.; ALMEIDA, M. A. Avaliação de estratégias para desenvolver habilidades comunicativas em indivíduos com autismo de alto funcionamento e síndrome de Asperger. In: ALMEIDA; M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs). *Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Araraquara: São Paulo: Ed. Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008.

LOVAAS, I. O. Behavioral Treatment and Normal Educational and Intellectual Functioning in Young Autistic Children. *Journal of Clinical and Consulting Psychology*. 55 (1), p. 3-9, 1987.

MAC DONALD, J. Language through conversation: a model for intervention with language-delayed persons. In: WARREN, S.; ROGERS-WARREN, A. (Eds). *Teaching functional language*. Baltimore: University Park Press, 1984, p. 89-122.

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para Educação inclusiva. *Rev. Psicopedagogia*, ano 27, v. 84, 2010.

MALOUF, D.; SCHILLER, D. Practice and research in special education. *Exceptional Children*. v. 61, p. 414-424, 1995.

MANTOAN, M. T. E. A hora da virada. *Rev. Inclusão*. Brasília: MEC/SEESP, ano 1, n. 1. p. 22-28, out. 2005.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. *Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física*. MEC/SEESP. Brasília, 1. ed., v. 1, 2004.

MARTINS, L. A. Prática da Educação para a Inclusão: Aprendendo a Viver Juntos. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Orgs.). *Inclusão*. Londrina: Editora da Universidade de Londrina, 2003. p. 23-31.

MENDES, E. G. A Formação do Professor e a Política Nacional da Educação Especial. In: *SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL V: formação do professor em foco*. 26 a 28 de agosto, 2009. São Paulo: UFES, UFRGS, UFSCar.

_____. Pesquisas sobre inclusão escolar: Revisão da agenda de um grupo de pesquisa. *Revista Eletrônica*, v. 2, n. 1, jun. 2008. Artigos. Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br>>.

_____. A pesquisa sobre inclusão escolar no Brasil: será que estamos caminhando de fato na busca de soluções para o problema? In: DE JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. *Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções*. Espírito Santo: Vitória, Edufes, 2006 a, p. 155-176.

_____. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. *Inclusão e acessibilidade*. São Paulo: Marília: ABPEE, 2006 b, p. 29-41.

_____; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. O que a comunidade quer saber sobre educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*. São Paulo: Marília, v.9, n.2, pp. 181-194, 2003.

MENDES, E. R.; FERNANDES, F. D. M. Teoria da mente: uma comparação entre autistas, portadores da síndrome de Asperger e crianças normais. *Revista Temas sobre Desenvolvimento*. São Paulo; Editora Memnon, v. 11, n. 61, p. 25-29, 2002.

MILES, J. *Angelman syndrome*. Disponível em: <<http://people.zeelandnet.nl/fhof/angelman/asi.htm>>. Acesso em 05 ago. 2010.

MILHER, L. P.; FERNANDES, F.D.M. Análise das funções comunicativas expressas por terapeutas e pacientes do espectro autístico. *Pró-Frono Revista de Atualização Científica*, Scielo, 2006.

MIRENDA, P.; LOCKE, F. A. A. A comparison of symbol transparency in nonspeaking persons with intellectual disabilities. *Journal of speech and Hearing Disorders*, v. 54, p. 131-149, 1989.

MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Armond, 2003.

MIZUKAMI, M. G. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MOLINI, D. R.; FERNANDES, F. D. M. Intenção comunicativa e uso de instrumentos em crianças com distúrbios psiquiátricos. *Pró-Fono R. Atual. Cient.* São Paulo: Barueri, v.15. n. 2, p.149-156, mai-ago. 2003.

MOORE, S. T. *Síndrome de Asperger e a escola fundamental*. São Paulo: Associação Mais 1, 2005.

MOREIRA, E. C.; CHUN, R. V. S. Comunicação suplementar e/ou aumentativa: ampliando a possibilidade de indivíduos sem fala funcional. In: LACERDA, C. B. F. *Panhoca I: Tempo em fonoaudiologia*. São Paulo: Universitária, 1997, p. 37-175.

MUNDY, P.; WILLOUGHBY, J. Non verbal communication, affect and social-emotional development. In: WETHERBY; REICHLÉ (Eds.). *Transitions in prelinguistic communication*. Baltimore: Paul Brookes, 1998, p. 11-133.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. Educating children with autism. *Committee on Educational Interventions for Children with Autism*. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, D. C.: National Academy Press, 2001.

NÓVOA, A. (Org.) Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa. Portugal: Publicação Dom Quixote, 1995, p. 15-33.

NUNES, D. R. P.; ARAUJO, E. R. Educando alunos com síndrome de Asperger: algumas dicas em sala de aula. In: NUNES, L. R. O. P. et al. (Org). *Comunicar é preciso: em busca de melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. Marília, SP: ABPEE, 2011, p.141-149.

_____; AZEVEDO, E. R.; FREIRE, J. G. Comunicação Alternativa em Sala de aula: relatos de uma professora de alunos com autismo. In: NUNES, L. R. P. O.; PELOSI, M. B.; WALTER, C. C. C. (Orgs). *Compartilhando Experiências: Ampliando a Comunicação Alternativa*. Marília. São Paulo: ABPEE, 2011.

_____; NUNES SOBRINHO, F. P. Comunicação Alternativa e Ampliada para Educandos com Autismo: Considerações metodológicas. *Rev. Bras. Educ. Especial*, Marília: v. 16, n. 2, p. 297-312, Mai-Ago., 2010.

_____. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 34, n.1, p.097-107, 2008.

_____. *Enhancing the use of augmentative communication systems of children with autism through caregiver-implemented naturalist teaching strategies*, 2006. Unpublished doctoral dissertation. State University, Florida.

_____. *Efeitos dos procedimentos naturalísticos no processo de aquisição de linguagem através de sistema pictográfico de comunicação em criança autista*. Dissertação (Mestrado em Educação), 2000. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

NUNES, L. R. O. P. Métodos naturalísticos para o ensino da linguagem funcional em indivíduos com necessidades especiais. In: ALENCAR, E. (Org). *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 71-96.

_____. *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: Dunya, 2003, p. 300.

_____. *Tecnologia assistiva para a inclusão comunicativa de alunos com deficiência: Formação continuada de professores*. Projeto de pesquisa financiado pela Faperj (proc. E 26/110047/2010), 2006.

_____. Teoria, pesquisa e prática em educação: a formação do professor-pesquisador. *Educação e Pesquisa*, v.34, n.1, p.2-13, 2008.

_____; DANELON, M.C.A. A pesquisa na sala de aula, uma caminho acidentado. In: BAPTISTA, C.; JESUS, M. (Org) *Conhecimento e margem: ação pedagógica e pesquisa em Educação Especial*. Porto Alegre: Meditação, 2009 a, p. 129-139.

_____; BRITTO, D.; TOGASHI, C.; BRANDO, A; DANELON. C; GOMES, H.; LARRATE, J. Comunicação Alternativa e interação social na sala de aula. In: MANZINI, E.; MARQUEZINE, M.C.; TANAKA, E.; FUJISAWA, D.; BUSTO, R. (Orgs) *Linguagem e Comunicação Alternativa*. Londrina: ABPEE, p. 19-28, 2009 b.

_____; SCHIRMER, C. R. Formação de Professores/Pesquisadores em Tecnologia Assistiva/Comunicação Alternativa na UERJ. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, v.2, p. 29-44.

NUNES SOBRINHO, F. P.; NAUJORKS, M. I. (Orgs.). *Pesquisa em Educação Especial – O desafio da qualificação*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.

OBELAR, F. A importância da mediação no contexto da escola inclusiva. IN: *Comunicar é preciso: em busca de melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. NUNES, L.R.O.P. (Org). Marília, SP: ABPEE, 2011, p.127-139.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Reconhece os Direitos à Convenção da Pessoa com Transtornos Globais do Desenvolvimento, 2010.

ORRÚ, S. E. *A construção da linguagem de alunos autistas apoiado em Comunicação Suplementar Alternativa*. Tese (Doutorado em Educação), 2006. Piracicaba: UNIMEP.

PAULA, C.S.; RIBEIRO, S.H.; FOMBONNE E.; MERCADANTE, M.T. Brief Report: Prevalence of Pervasive Developmental Disorder in Brazil: A Pilot Study. *J Autism Dev Disord*, DOI 10.1007/s10803-011, 2011, p.1200-1206.

PELOSI, M. B.; NUNES, L.R.O.P. A inclusão dos alunos com deficiência física nas escolas regulares. *Revista Temas sobre Desenvolvimento*. São Paulo: Editora Memnon, v.17, 99-103, 2010.

_____; NUNES, L. R.O.P. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, vol. 15, p. 141-154, 2009.

_____. *Inclusão e Tecnologia Assistiva*. Tese (Doutorado em Educação), 2008. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro.

_____. *A Comunicação Alternativa e Ampliada nas escolas do Rio de Janeiro: formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais*. Dissertação (Mestrado em Educação), 2000. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

PÉREZ, V. M. O. *Cultura escolar y mejora de la educación*. 2007. Disponível em: <http://www.lasalle.edu.nx/diplo_insr_las/docs_diplo/2domodulo/cultura_escolar_mejora.pdf>. Acesso em: 15 maio de 2011.

PERISSINOTO, J. Linguagem da criança com autismo. In: J. PERISSINOTA, J.; MARCHESAN, I. Q.; ZORZI, J. L. (Orgs.). *Conhecimentos essenciais para atender bem a criança com autismo*. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2003, p. 23-27.

PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança*. Rio de Janeiro. Fundo da Cultura, 1973.

PIRES, G. N. da L. Educação Inclusiva: dificuldades enfrentadas pelos professores do Ensino Fundamental no processo de inclusão. In: MARTINS, L.A.R, et al (Org). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 162-170.

PLAISANCE, E. *Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real*. Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/Cape.new/cape_arquivos/eventos1.asp>. Acesso em: 21 jun. 2006.

PREMACK, D.; WOOLRUFF, G. Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, v. 4, p. 515-526, 1978.

PRIETO, R. Formação continuada de professores especializados para atender alunos com necessidades educacionais especiais. In: *SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA Xº: 10 anos de Educação Inclusiva no Espírito Santo*, 2006. Vitória: UFES, p. 103-112.

PRIZANT, B. M.; WETHERBY, A. M.; RYDELLI, P. J. Communication intervention issues for young children with autism spectrum disorders. In: A. M. WETHERBY, B. M.; PRIZANT, B. M. (Eds.). *Children with autism spectrum disorders: A developmental, transactional perspective*. Baltimore: MD Paul Brookes Publishing Company, 2000, (9), p. 123-155.

QUEIROZ, A. M.; BOTTÓS, G. N.; NAN, P.; LESSA, F. C. R.; SILVA, R. A. B.; FREITAS, A. C. Síndrome de Angelman: relato de caso clínico. *Rev. Inst. Ciênc. Saúde*. v. 23, 3 ed., p. 235-238, 2005.

SADALLA, A. M. F.; LARROCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e formação. São Paulo: *Educação e Pesquisa*, v. 30, n.3, p. 419-433, set./dez., 2004.

SALLE, E.; SUKIENNIK, P. B.; SALLE, A. G.; ONÓFRIO, R. F.; ZUCHI, A. Autismo infantil – sinais e sintomas. In: CAMARGO, W. (Org). *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. 3º Milênio*. Brasília; Presidência da República. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005, p. 11-15.

SÁNCHEZ, P. A. A. Educação inclusiva: um meio de construir escola para todos no século XXI. *Revista Inclusão*. Brasília: MEC/SEESP, ano 1, n.1, p. 7-18, out. 2005.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Revista Psicologia em Estudo*. Paraná; Maringá, v.10, n. 2, p. 227-234, maio/agosto 2005.

SANVITO, W. L. *Síndromes neurológicas*. 2ª ed. São Paulo: Atheneu, 1997, p. 599.

SARRIÁ, E.; GOMES, J. C.; TAMARITY, J. Joint attention and alternative language intervention in autism: implications of the theory for practice. In: VON TETZCHNER, S (Ed.) *Augmentative and Alternative Communication: European Perspective*. San Diego: Singular Publishing Group. Inc., 1996, p. 49-64.

SCHIRMER, C. R. A comunicação alternativa na escola. IN: NUNES, L. R. P.; PELOSI, M. B.; WALTER, C. F. (Orgs.). *Compartilhando experiências: ampliando a comunicação Alternativa*. Marília: ABPEE, 2011, p. 183-196.

_____ ; BRANDO, A. P.; NUNES, L. R. O. P. Formação continuada de professores em comunicação alternativa - trabalhando em equipe. In: *CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE 9º*. São Paulo: São Carlos, 2009.

_____ ; NUNES, L. R. O. P. ; WALTER, C. C. F.; DELGADO, S. M. Formação em serviço de professores para introdução da comunicação alternativa em sala de aula. *Anais em CDROM do III Congresso Brasileiro de Educação Especial*, 2008. São Carlos: Edit. da Univ. Federal de São Carlos.

SCHWARTZMAN, J.S. *Os Transtornos do espectro do Autismo*. São Paulo: Editora Memnon, 2011.

_____. Síndrome de Angelman. *Revista Temas sobre Desenvolvimento*. São Paulo: Editora Memnon, v.8, n.43, p. 5-8, 1999.

_____ ; ASSUMPÇÃO, F. B. A. *Autismo Infantil*. São Paulo: Editora Memnon, 1995.

_____. Síndrome de Asperger. *Rev. Temas sobre desenvolvimento*. São Paulo: Editora Memnon, ano 2, n. 19, p. 21, 1992.

SERRA, D. *Entre a esperança e o limite: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares*. Tese (Doutorado em Psicologia), 2008. Departamento de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC. Rio de Janeiro.

SERRA, D. A educação de alunos autistas: entre discursos e as práticas educativas das escolas regulares. Laboratório de Estudos Contemporâneos - LABORE. *Revista Eletrônica POLÊMICA*, 2008. Disponível em: <http://www.polemica.uerj.br/pol23/oficinas/artigos/lipis_3.pdf>. Acesso jul. 2012.

SHAEFFER, B.; RAPHAEL, A.; KOLLINZAS, G. *Signed Speech for Nonverbal Students*. Seattle: Educational Achievement Syatems, 1994.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Armond, 1999.

SUPLINO, M. *Inclusão Escolar de Alunos com Autismo*, 2005. Disponível em: www.gov.br. Acesso em 04 de junho de 2010.

TAGER-FLUSBERG, H. Language acquisition and theory of mind. Contributions from the study of autism. In: ADAMSON, L. B.; ROMSKI, M. (Eds.). *Communication and language acquisition discoveries from atypical development*. Baltimore: Paul Brookes, 1997, p. 135-160.

TOMAZELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. Tradução: Berliner, C. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VALENTE, K. D. R. *Angelman syndrome: characteristics of epilepsy, electroencephalographic abnormalities and correlation to genetic mechanisms*. Tese (Doutorado em Medicina), 2002. *Arq. Neuro-Psiquiatric.*, ano 4, v. 60. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-82X2002000600035&Lng=pt&nrm=iso&ting=en. Acesso em 27 set. 2010.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revis. Bras. Educ. Esp.* v.13 (3), p. 399-414, 2007.

VON TETZCHNER, S.; OVREEIDE, K. D., JORGENSEN, K.K., ORMHAUG, B., OXHOLM, B.M.; WARME, R. Acquisition of graphic communication by a young girls without comprehension of spoken language. *Disability and Rehabilitation*, v. 26, n. 2, p.1335-1346, 2004.

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

WALTER, C.C.F. O PECS-adaptado no Ensino Regular: uma opção de comunicação Alternativa para alunos com autismo. In: NUNES, L.R.O.P. et al (Org). *Comunicar é preciso: em busca de melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. Marília, SP: ABPEE, 2011, p.127-139.

_____. *Avaliação de um programa de Comunicação Alternativa e Ampliada para mães de adolescentes com autismo*. Tese (Doutorado em Educação), 2006. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

_____ ; ALMEIDA, M. A. Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada para mães de adolescentes com autismo. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, v. 16, n. 1, p. 429-446, set-dez., 2010.

_____. *Os efeitos da Adaptação do PECS associado ao Currículo Funcional Natural em Pessoas com Autismo Infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação), 2000. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.

WARREN, S.; YODER, G. Facilitating the transition from preintentional to intentional communication. In WETHERBY, A.; WARREN, S.; REICHLE, J. (Eds). *Transitions in prelinguistic communication*. Baltimore: Paul Brookes, 1998, p. 365-384.

WETHERBY, A.; PRIZANT, B.; SCHULLER, A. Understanding the nature of communication and language impairments. En: WETHERBY, A.; PRIZANT (Eds) *Autism Spectrum Disorders: a transactional developmental perspective*. Baltimore: Paul Brookes, 2000, p. 109-142.

WETHERBY, A.; REICHLI, J.; PIERCE, P. The transition to symbolic communication. En _____ (Eds). *The transition in prelinguist communication*. Baltimore: Paul Brookes, 1998, p.197-229.

WIDEEN, M.; MAYE-SMITH, J.; MOON, B. A. A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for and ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, v. 68, n.2, p. 130-178, 1998.

WINDHOLZ, M. h. Autismo infantil: terapia comportamental. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ASSUMPÇÃO, F. B. *Autismo Infantil*. São Paulo: Editora Memnon, 1995, p. 179-210.

WING, L. Continuum autístico. In: GAUDERER, E. C.; RITVO, E. R.; OMTIZ, E. M. *Autismo e outros atrasos no desenvolvimento - uma atualização para os que atuam na área do especialista aos pais*. Brasília. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1992.

ZANATTA, E. M. *Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa*. Tese (Doutorado em Educação), 2004. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.