



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Maria Candida Bandeira Lacerda de Paula

**Comunicação alternativa e ampliada na sala de aula: dialogando com
estudantes com TEA**

Rio de Janeiro

2019

Maria Candida Bandeira Lacerda de Paula

**Comunicação alternativa e ampliada na sala de aula: dialogando com estudantes com
TEA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção de 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. Dr^ª. Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter

Rio de Janeiro

2019

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

P324 Paula, Maria Candida Bandeira Lacerda de.
Comunicação alternativa e ampliada na sala de aula: dialogando com
estudantes com TEA / Maria Candida Bandeira Lacerda de Paula. – 2019.
150 f.

Orientadora: Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Professores – Formação – Teses. 3. Transtorno do
Espectro Autista – Teses. 4. Comunicação Alternativa e Ampliada – Teses. I.
Walter, Cátia Crivelenti de Figueiredo. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37

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

Assinatura

Data

Maria Candida Bandeira Lacerda de Paula

**Comunicação alternativa e ampliada na sala de aula: dialogando com estudantes com
TEA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção de 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: 28 de agosto de 2019.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^ª. Dr^ª. Débora Deliberato – Examinadora Externa
Universidade Estadual Paulista

Prof^ª. Dr^ª. Leila Regina D'Oliveira de Paula Nunes – Examinadora Interna
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2019

DEDICATÓRIA

Aos estudantes que me deram a oportunidade de aprender todos os dias.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado saúde, força e perseverança para superar as dificuldades e conseguir concluir mais uma etapa da minha vida.

À minha orientadora, professora Cátia Walter, pela sua paciência, pela orientação, pelo apoio e pela confiança. Agradeço muito por ter acreditado no meu trabalho e na minha proposta.

Meus sinceros agradecimentos à professora Leila Nunes, por todas suas orientações, pelas aulas e pela doação de seus conhecimentos.

À professora Débora Deliberato, por toda atenção e disponibilidade em participar da banca. Meus sinceros agradecimentos.

À professora Márcia Marin, pelo grande incentivo e apoio. Por comprovar que realmente ninguém passa por nossas vidas por acaso.

Aos companheiros do Laboratório de Tecnologia Assistiva/Comunicação Alternativa (LATECA) por toda ajuda e pelo carinho. A Cláudia Togashi e Maciel Cristiano, por todos os momentos de atenção, conselhos e apoio. A Carolina Schirmer, Stefhanny Silva, Flávia Moreira, Raffaella Lupetina, Carla Marçal, Vilma Sampaio, Rita Rodrigues, Thatyana Machado, Eliane Aranha e Gisele, pelas trocas, pelos ensinamentos, pelas risadas e pelo ombro amigo. A Geresa Pontes, pelo grande apoio na pesquisa e na análise de dados. Nesta universidade, tive a oportunidade de fazer novos amigos e reforçar antigas amizades. Aprendi a dividir, multiplicar e compartilhar carinho, amor e conhecimentos.

À minha mãe, Marlene; e às minhas filhas, Amanda e Rafaela, pelo grande amor, pela compreensão e por entenderem os momentos de ausências. A Amanda, pela ajuda com os gráficos, com a análise de dados e, principalmente, no cuidado com a Rafaela.

Aos meus familiares: minhas tias, Jacyra e Esmeralda; meus primos, Ricardo, Márcia, Alexandre e Leonardo; meus sobrinhos: João Mario e Victor. Agradeço cada palavra de incentivo, de confiança e de amor.

Aos meus padrinhos, Delair e Paulo, pelo exemplo de amor ao magistério.

A todos os professores e estudantes que me motivaram a realizar este estudo.

Aos colegas de trabalho, pela compreensão e pelo apoio no dia a dia. À direção e à coordenação da escola onde trabalho, por apoiar e acreditar no meu potencial sempre. A Maria, Cátia Raquel, Aparecida, Lília e Melissa, obrigada pelo suporte durante toda essa caminhada. Elas me deram força e confiança para acreditar sempre.

A Jéssica Santos, por me mostrar o caminho para encontrar a UERJ.

À direção e à coordenação da escola da pesquisa, que me receberam de braços abertos

e às professoras de turma que aceitaram participar deste estudo. A participação e o empenho dessas profissionais só me fizeram confirmar ainda mais o respeito e a admiração pelo trabalho do professor em sala de aula.

Aos responsáveis, que compartilharam um pouco da vida de seus filhos e me permitiram fazer parte da trajetória deles. Eles são guerreiros!

À professora Terezinha, que por motivo de saúde, infelizmente, não pôde continuar na pesquisa, mas que me deu todo o apoio no início do trabalho e continuou torcendo para dar tudo certo.

Ao meu grande amigo e amor que, com certeza, mesmo de outra dimensão, irradiou boas energias para que eu pudesse cumprir mais esta missão.

Aos meus mentores, a minha eterna gratidão.

RESUMO

PAULA, Maria Candida Bandeira Lacerda de. **Comunicação alternativa e ampliada na sala de aula: dialogando com estudantes com TEA**. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Com o aumento de número de estudantes com Transtorno do Espectro Autista –TEA sem fala funcional em sala de aula, é necessário repensar a formação continuada dos professores que atuam diretamente com esses estudantes. No seu dia a dia, o professor enfrenta várias barreiras que impedem o avanço do processo de aprendizagem e a inclusão escolar. As principais são as dificuldades de comunicação e a interação. Para lidar com essa realidade, o professor necessita de conhecimentos específicos, bem como de trabalhar com os colegas da comunidade escolar, de estar aberto para rever sua prática e de ter como objetivo principal a busca de estratégias para que esse estudante tenha a oportunidade de expressar seus pensamentos e desejos. Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo estruturar, implementar e verificar os efeitos de um programa de formação de professores de classe comum no uso da Comunicação Alternativa e Ampliada – CAA, a partir dos procedimentos do Programa PECS-Adaptado, por meio dos quais os professores puderam dialogar com estudantes com TEA sem fala funcional nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, o estudo emprega um delineamento quase experimental, intrassujeito do tipo A-B, ao observar os comportamentos comunicativos dos professores com seus estudantes na sala de aula regular em três momentos: Pré-linha de base, Linha de base e Intervenção. O estudo busca ainda verificar se o programa de formação de professores de classe comum no uso da Comunicação Alternativa e Ampliada – a partir dos procedimentos do PECS-adaptado com os professores atuando com estudantes com TEA sem fala funcional – afetou as habilidades comunicativas entre eles. A pesquisa apresenta uma análise qualitativa do comportamento comunicativo do professor de classe comum e suas interações com os estudantes sem fala funcional. Participaram do estudo duas professoras e três crianças com idades entre sete e dez anos, diagnosticadas com TEA e sem fala funcional. O estudo ocorreu em duas salas de aula de uma escola pública regular. Para analisar os dados, faz uso de quadros de categorias dos atos comunicativos dos participantes, a partir dos quais verifica as ocorrências em intervalos de cinco minutos. Os resultados demonstraram uma melhora na interação entre professores e estudantes, um aumento na frequência de episódios interativos efetivados e no nível de interesse dos estudantes nas atividades apresentadas. O planejamento das atividades por meio das discussões entre as professoras e a pesquisadora foi fundamental para melhorar a interação em sala de aula. A implementação do programa de formação melhorou a interação comunicativa entre os professores e estudantes e modificou de forma positiva a prática dos educadores; revelou, ainda, que o uso da CAA na classe comum favoreceu o diálogo e auxiliou nas atividades pedagógicas e nas relações sociais em diferentes contextos. O estudo aponta para a possibilidade de desdobramentos e aprofundamentos em pesquisas futuras.

Palavras-chave: Formação de Professores. Transtorno do Espectro Autista. Comunicação Alternativa e Ampliada. PECS-Adaptado. Inclusão escolar.

ABSTRACT

PAULA, Maria Candida Bandeira Lacerda de. **Augmentative and Alternative Communication in the classroom: dialoguing with ASD students.** 2019.150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

The elevated number of non-assisted students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in regular classrooms redirects researchers' thoughts towards continuing education for teachers who work directly with these students. These teachers face different obstacles which impede students' advances both in the learning process and in their school inclusion. The main difficulties are regarding communicating and interaction. In order to deal with such reality, teachers need to have specific knowledge; to work with their colleagues; to be open to reflect upon their practice; and to have the search for strategies as their main goal, so that their ASD students are provided with opportunity to express their thoughts and needs. Thus, the present study aims to structure, implement and verify the effects of a teacher training program in the use of Augmentative and Alternative Communication (AAC), according to the theoretical assumptions of the PECS-Adaptado, in which teachers were able to interact with ASD students without functional speech attending Elementary School. The study was carried out in an almost experimental outline, type A-B intrasubject, when teachers' communicative behaviors were observed with their students in the regular classroom in three moments: pre-baseline, baseline, and intervention. The study was developed in order to verify if the regular class teacher training program in the use of AAC based on theoretical assumptions of the PECS-Adaptado, in which teachers worked with ASD students without functional speech, affected their communication skills during interaction. A qualitative analysis of the communicative behavior of the regular class teacher and his interactions with students without functional speech is also presented. Two teachers and three students (aged seven to ten years old, diagnosed with ASD and without functional speech) participated in the study. The study was carried out in two classrooms of a regular public school. To transcribe the data, tables of the participants' communicative acts were made, on which the occurrences were verified at five-minute intervals. The results showed an improvement in interaction between teachers and ASD students, as well as an increase in interactive episodes and in students' level of interest in the activities presented. The planning of activities through discussions between the teachers and the researcher was fundamental for classroom interaction improvement. The implementation of the training program improved communicative interaction between teachers and students and positively changed the teachers' practice. It also revealed that the use of AAC in regular classroom favors conversation and assists in pedagogical activities and social relations in different contexts. The study points out possibilities for unfolding and deepening in future research.

Keywords: Education for Teachers. Autism Spectrum Disorder. Augmentative and Alternative Communication. PECS-Adaptado. Educational Inclusion.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Dinossauro (brinquedo preferido de Douglas)	41
Figura 2 –	Álbum de cartões de CAA confeccionadas pela mãe de Douglas	41
Figura 3 –	Material do curso.....	51
Figura 4 –	Rotina individual confeccionada pela pesquisadora e utilizada pelo Douglas em sala de aula. Feita com um triângulo de papelão comprido e com os cartões de CAA e arrumados na ordem das atividades a ser realizadas.....	52
Figura 5 –	Rotina individual 2: confeccionada pela pesquisadora e utilizada pelo Douglas em sala de aula	52
Figura 6 –	Material para a rotina de Douglas	52
Figura 7 –	Rotina confeccionada para toda a classe do Douglas.....	53
Figura 8 –	Pasta confeccionada pela pesquisadora e entregue para as professoras utilizarem na Etapa 3: Intervenção.....	53
Figura 9 –	Douglas usando CAA com a professora	54
Figura 10 –	Página do Caderno de atividades	55
Figura 11 –	Página do Caderno de atividades	55
Figura 12 –	Douglas realizando atividades pedagógicas com cartões de CAA	56
Figura 13 –	Douglas realizando atividades pedagógicas com cartões de CAA (exemplo 2) .	56
Figura 14 –	Letras móveis	57
Figura 15 –	Maria e Manuela fazendo atividade no quadro	57
Figura 16 –	Pochete do Douglas.....	58
Figura 17 –	Maria e Manuela em sala de aula	58
Figura 18 –	Pochete da Maria e Manuela	58
Figura 19 –	Douglas usando a pochete	59

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Números de iniciativas de comunicação de Jane, respostas de Douglas	67
Gráfico 2 –	Utilização de cartões de CAA pela professora Jane	69
Gráfico 3 –	Números de iniciativas de comunicação de Jane e respostas de Douglas ...	69
Gráfico 4 –	Número de instruções objetivas nas atividades desenvolvidas pela professora Jane com Douglas.....	70
Gráfico 5 –	Comportamento de aguardar as respostas nas atividades desenvolvidas com Douglas pela professora Jane	71
Gráfico 6 –	Atendimento das solicitações iniciadas por Douglas para a professora Jane	72
Gráfico 7 –	Utilização da CAA nas atividades pedagógicas – professora Jane.....	73
Gráfico 8 –	Número de respostas de Douglas às iniciativas da professora Jane.....	73
Gráfico 9 –	Formas de comunicação utilizadas pelo participante Douglas	74
Gráfico 10 –	Atendimento das solicitações da professora por Douglas.....	75
Gráfico 11 –	Número de ocorrências em que Douglas participou das atividades propostas pela professora Jane.....	76
Gráfico 12 –	Número de solicitação de objetos por Douglas.....	77
Gráfico 13 –	Número dos episódios interativos efetivados entre professora Jane e Douglas e vice-versa	77
Gráfico 14 –	Extensão dos episódios interativos da professora Jane com o estudante Douglas	78
Gráfico 15 –	Extensão dos episódios interativos do estudante Douglas com a professora Jane.....	79
Gráfico 16 –	Modalidades de comunicação utilizadas pela professora Jane durante os episódios comunicativos com Douglas	79
Gráfico 17 –	Modalidades de comunicação utilizadas por Douglas durante os episódios comunicativos com a professora Jane.....	80
Gráfico 18 –	Número de iniciativas de comunicação da professora Eva e as resposta da participante Manuela	80
Gráfico 19 –	Utilização de cartões de CAA pela professora Eva com Manuela	81
Gráfico 20 –	Número de iniciativas de comunicação da professora Eva com Manuela...	82
Gráfico 21 –	Número de instruções objetivas nas atividades desenvolvidas pela professora Eva com Manuela.....	83

Gráfico 22 – Comportamento de aguardar as respostas nas atividades desenvolvidas pela professora Eva com Manuela	83
Gráfico 23 – Atendimento das solicitações iniciadas por Manuela a professora Eva	84
Gráfico 24 – Utilização da CAA pela professora Eva nas atividades pedagógicas com Manuela.....	84
Gráfico 25 – Números de respostas da Manuela às interações de comunicação da professora Eva.....	85
Gráfico 26 – Formas de comunicação utilizadas por Manuela na Linha de Base e Intervenção.....	86
Gráfico 27 – Atendimento das solicitações da professora por Manuela.....	86
Gráfico 28 – Participação de Manuela nas atividades	87
Gráfico 29 – Número de episódios interativos entre Eva e Manuela e vice-versa	88
Gráfico 30 – Extensão dos episódios interativos da professora Eva com a estudante Manuela.....	89
Gráfico 31 – Extensão dos episódios interativos da estudante Manuela com a professora Eva.....	89
Gráfico 32 – Modalidades de formas de comunicação utilizadas pela professora Eva durante os episódios comunicativos com Manuela.....	90
Gráfico 33 – Modalidades de comunicação utilizadas por Manuela nos episódios comunicativos com a professora Eva.....	90
Gráfico 34 – Número de iniciativas de comunicação estabelecida por Eva e resposta de Maria	91
Gráfico 35 – Utilização de cartões de CAA pela professora Eva	92
Gráfico 36 – Número de iniciativas de comunicação da professora Eva e as respostas efetivadas por Maria	93
Gráfico 37 – Número de instruções objetivas para Maria nas atividades desenvolvidas pela professora Eva	93
Gráfico 38 – Comportamento de a professora Eva aguardar as respostas nas atividades desenvolvidas com Maria	94
Gráfico 39 – Atendimento pela professora Eva das solicitações iniciadas por Maria	95
Gráfico 40 – Utilização da CAA pela professora Eva nas atividades pedagógicas com Maria	95
Gráfico 41 – Número de respostas de Maria às iniciativas de comunicação da professora Eva.....	96

Gráfico 42 – Formas de comunicação utilizadas por Maria nas sessões de Linha de Base e de Intervenção	97
Gráfico 43 – Atendimento de Maria às solicitações da professora Eva.....	98
Gráfico 44 – Participação de Maria nas atividades propostas pela professora Eva	98
Gráfico 45 – Número dos episódios interativos entre Eva e Maria e vice-versa	99
Gráfico 46 – Extensão dos episódios interativos da professora Eva com a estudante Maria.....	100
Gráfico 47 – Extensão dos episódios interativos da estudante Maria com a professora Eva	100
Gráfico 48 – Modalidades de comunicação utilizadas pela professora Eva durante os episódios comunicativos com Maria.....	101
Gráfico 49 – Modalidades de comunicação utilizadas por Maria nos episódios comunicativos com a professora Eva.....	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Professores Participantes	37
Quadro 2 – Estudantes Participantes	37
Quadro 3 – Procedimentos realizados	45
Quadro 4 – Sessões de gravações de Linha de Base.	48
Quadro 5 – Log (Exemplo 1).....	48
Quadro 6 – Log (Exemplo 2).....	49
Quadro 7 – Sessões de gravações da Intervenção	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	American Psychiatric Association
CAA	Comunicação Alternativa e Ampliada
CID-10	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEP	Comitê de Ética Em Pesquisa
DF	Deficiência Física
DI	Deficiência Intelectual
DMU	Deficiência Múltipla
DSM – V	Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais
FAPERJ	Fundação de Amparo e Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
IHA	Instituto Helena Antipoff
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCS	Picture Communication Symbols
PECS	Picture Exchange Communication Symbols
PIC	Pictogram Ideogram Communication System
PRoPEd	Programa de Pós-graduação em Educação
RJ	Rio de Janeiro
SME/RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
SPB	Sociedade Pestalozzi do Brasil
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TRE	Tribunal Regional Eleitoral
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
VD	Variável Dependente
VI	Variável Independente

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	17
1	REVISÃO DA LITERATURA	23
1.1	Formação continuada de professores	23
1.2	Transtorno do espectro autista (tea): principais características	25
1.3	Comunicação e interação relacionadas ao TEA	27
1.4	Comunicação alternativa e ampliada, PECS e PECS-adaptado	29
1.5	CAA na sala de aula: diferenciação pedagógica como princípio de equidade.....	32
2	MÉTODO	36
2.1	Participantes	36
2.2	Local	41
2.2.1	<u>Descrição das salas de aula</u>	42
2.3	Instrumentos	42
2.4	Equipamentos e materiais	44
2.5	Procedimentos gerais da pesquisa	45
2.6	Procedimentos de coleta de dados	45
2.6.1	<u>Pré-linha de base: contato inicial e identificação</u>	46
2.6.2	<u>Linha de base (LB)</u>	46
2.6.3	<u>Intervenção (I)</u>	49
2.7	Procedimentos de análise dos dados	59
2.7.1	<u>Atos comunicativos dos estudantes</u>	60
2.7.1.1	Formas de comunicação	60
2.7.1.2	Comportamentos inadequados	61
2.7.1.3	Solicitações da professora	61
2.7.1.4	Participação nas atividades.....	61
2.7.1.5	Solicitação de um objeto	61
2.7.2	<u>Atos comunicativos das professoras</u>	62
2.7.2.1	Faz uso da CAA	62
2.7.2.2	Favorece a comunicação do estudante	62
2.7.2.3	Verbaliza instruções claras (objetivas).....	63
2.7.2.4	Aguarda a resposta do estudante	63
2.7.2.5	Atende as solicitações do estudante	63
3.7.2.6	Utiliza cartões de CAA para mediar as atividades pedagógicas	63

2.7.3	<u>Episódios interativos efetivados</u>	63
3.7.3.1	Frequência	63
3.7.3.2	Extensão	65
2.8	Índice de fidedignidade	65
3	RESULTADOS	67
3.1	Processo de interação e comunicação entre professora Jane e Douglas e vice-versa	67
3.1.1	<u>Descrição dos episódios comunicativos entre a professora Jane e Douglas nas fases de LB e de Intervenção</u>	77
3.2	Processo de interação e comunicação entre professora Eva e Manuela e vice-versa	80
3.2.1	<u>Descrição dos episódios comunicativos entre a professora Eva e Manuela nas fases de LB e de Intervenção</u>	87
3.3	Processo de interação e comunicação entre a professora Eva e Maria e vice-versa	91
3.3.1	<u>Descrição dos episódios comunicativos entre a professora Eva e Maria nas fases de LB e de Intervenção</u>	99
4	DISCUSSÃO	103
4.1	Vantagens e limitações do estudo	110
	CONCLUSÃO	111
	REFERÊNCIAS	112
	APÊNDICE A – Questionário: perfil do educador	125
	APÊNDICE B – Folha de ocorrências de respostas (estudantes)	127
	APÊNDICE C – Folha de ocorrências de respostas (professor).....	128
	APÊNDICE D – Folha de registros de episódios interativos efetivados (professor/estudante)	129
	APÊNDICE E – Folha de registros de episódios interativos efetivados (estudante/professor)	130
	APÊNDICE F – Roteiro para entrevista (professor).....	131
	APÊNDICE G – Roteiro para entrevista (responsável).....	132
	APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Direção.....	133
	APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores ..	135
	APÊNDICE J – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsáveis...	137

APÊNDICE K – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Uso de imagem	139
APÊNDICE L – Tabela de índice de fidedignidade (professor/estudante)	140
APÊNDICE M – Tabela de índice de fidedignidade (estudante/ professor)	141
ANEXO A – Questionário pré-formação em comunicação alternativa e ampliada	142
ANEXO B – Questionário pós-formação em comunicação alternativa para autismo	145
ANEXO C – Registro de observação (LOG)	147
ANEXO D – Autorização do comitê de ética da Plataforma Brasil	148
ANEXO E – Autorização da SME-RJ	149
ANEXO F – Perfil do estudante com TEA	150

INTRODUÇÃO

Meu amor pelo magistério foi surgindo aos poucos, ainda durante minha vida escolar. Estudando em uma escola pública do subúrbio da Leopoldina, conheci as pessoas responsáveis por essa paixão: as minhas queridas professoras Ana, Helena e Delair. São nomes que nunca irei esquecer. Vendo todo o seu amor e dedicação, eu me inspirei. Resolvi fazer o curso normal e, sempre que possível, voltava para acompanhar e ajudar na escola em que estudei.

A vida, porém, levou-me outros caminhos. Precisei me afastar por alguns anos do magistério. Optei por cursar a faculdade de Fonoaudiologia e me encantei com o trabalho. Fiz estágio na Cruz Vermelha e depois entrei para a equipe de atendimento da Sociedade Pestalozzi do Brasil (SPB). Participei do Projeto escola, em que uma equipe multidisciplinar fazia triagens nas escolas. Assim, voltei ao ambiente escolar, mas com um enfoque diferente: a Educação Especial.

Continuei trabalhando com estudantes com necessidades educacionais especiais no consultório de Fonoaudiologia e sempre senti uma necessidade muito forte de aumentar os meus conhecimentos na área da Educação. Iniciei, então, uma nova graduação: a licenciatura em Pedagogia. Neste mesmo período, comecei a trabalhar em um Projeto chamado *Diferença Sinônimo de Igualdade* e passei no concurso para o magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Prefeitura do Rio de Janeiro. Como nada é por acaso, fui trabalhar numa escola onde a gestão acredita e levanta a bandeira da inclusão. Fiz o curso Básico de Educação Especial oferecido pelo Instituto Helena Antipoff¹ (IHA) e, já no final do curso de Pedagogia, assumi a Sala de Recursos Multifuncionais da escola onde estava lotada.

Nesse ínterim, informada por uma estagiária que estudava na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), participei do processo de seleção para o Curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da UERJ. Na universidade, eu me encantei pela pesquisa e resolvi partir para um novo desafio: Mestrado em Educação pelo ProPEd – Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, na linha de pesquisa de Educação Inclusiva e Processos Educacionais, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter.

Nesse contexto experiencial, verifico diariamente uma realidade concreta de dificuldades externadas pelos professores de sala de aula. Com isso, optei por buscar por meio

¹ O Instituto Helena Antipoff (IHA) é o órgão da Secretaria Municipal de Educação responsável pelo atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação matriculados na rede municipal.

da pesquisa mais caminhos que levem à inclusão de todos os estudantes, ressaltando sempre a necessidade de um trabalho concomitante e colaborativo entre todos os profissionais do contexto escolar e em uma parceria colaborativa entre a universidade e a escola. E quão gratificante está sendo esse trabalho.

Objeto de estudo

Com o grande aumento do número de matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares (públicas e privadas), muitos profissionais vêm se deparando com vários desafios em sala de aula (GOMIDE, 2009; SANTOS, 2009; CORRÊA NETTO, 2013; NUNES, 2013). A aprendizagem desses estudantes com TEA está sendo discutida diante do novo conceito de escolas inclusivas. Nesse processo, além da permanência e do desempenho acadêmico, deve existir o respeito, a valorização e a aceitação. Dessa forma, a inclusão significa que não é o estudante que se molda ou se adapta à escola, mas a escola que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do estudante.

Apesar de amparada por leis, a inclusão escolar ainda é um processo em construção e muitos desses estudantes continuam sem participar ativamente das atividades em sala de aula. A esse respeito, Glat e Estef (2018) ressaltam que os estudantes com necessidades educacionais especiais continuam constituindo-se como um grupo à parte, sem participar das atividades e do processo de escolarização em que o restante da turma está envolvido. Afirmam ainda que é raro haver diferenciação do ensino, ou seja, uma organização e uma seleção de conteúdos curriculares específicos e individualizados para que esses sujeitos possam construir conhecimentos e se desenvolver academicamente.

Segundo Glat e Pletsch (2011), as políticas originadas para implementar a inclusão escolar têm impulsionado um amplo debate com vista às revisões das práticas escolares que impedem o acesso ou dificultam a participação efetiva nas atividades escolares. Uma sociedade inclusiva é a garantia, a todos, de uma vida mais justa, mais respeitosa e que tenha como objetivo maior a equidade, pensando em acolhimento, em respeito às diferenças.

Trabalhando alguns anos em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), em contato direto com os professores de salas regulares e ouvindo seus relatos de solidão no trabalho com estudantes com deficiência, principalmente os com TEA, formulamos alguns questionamentos, a saber: como esses professores estão trabalhando e dialogando com as crianças com TEA? Como esses estudantes estão se comunicando em sala de aula? Como acontece o diálogo entre os professores? Será que o professor percebe a necessidade de recursos específicos para

favorecer a comunicação do estudante com TEA na escola? O professor realiza as adequações do planejamento necessárias para o estudante com TEA participar das atividades pedagógicas de acordo com o planejamento estabelecido? Quais os modelos de formação continuada que estão sendo disponibilizados para esses professores? Eles garantem um resultado positivo no trabalho com o estudante com TEA em sala de aula?

Nessa perspectiva, o estudo de Schmidt e Nunes (2018) reúne relatos de professores em relação à interação e à comunicação social dos estudantes com TEA. Nesses relatos, alguns professores descrevem esses estudantes como pessoas isoladas, sem expressão verbal, que não se comunicam e que vivem em um mundo à parte, em uma realidade paralela. Esses fatores estão de acordo com o que aponta o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5) (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), que caracteriza o Transtorno do Espectro Autista (TEA) considerando os seguintes critérios: déficits na comunicação e interações sociais, presença de comportamentos restritivos e repetitivos, atividades e interesses específicos.

O TEA, atualmente enquadrado nas alterações de neurodesenvolvimento, apresenta-se como déficit na comunicação e na interação social, com padrões restritos e repetitivos de comportamento (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). As habilidades comunicativas e os respectivos déficits em indivíduos com TEA variam de acordo com a idade e com o nível de funcionamento (SAULNIER; QUIRMBACH; KLIN, 2011). Na idade escolar, muitas dessas crianças não apresentam fala funcional. Ademais, têm dificuldades em iniciar o diálogo, em manter uma conversação com troca de turno e em manter contato visual com o interlocutor. Essa falta de contato faz com que elas percam dicas não verbais do ato comunicativo.

Segundo Walter (2017), as crianças que recebem o diagnóstico de TEA têm o desenvolvimento global comprometido, sobretudo quanto aos aspectos comunicativos. É comum encontrarmos essas crianças matriculadas nas escolas regulares, geralmente isoladas das outras e com padrões de comportamento repetitivos que, pela avaliação dos professores, prejudicam sua interação com seus pares. Isso torna a necessidade de buscar as melhores práticas de ensino ainda mais premente, para que todos os estudantes com TEA possam aprender conceitos importantes e sempre os utilizar de forma funcional por toda a vida.

Atualmente, a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) é vista como uma potente forma de comunicação quando a fala não se apresenta de forma inteligível ou quando ela não cumpre seu papel de promover a interação social dos estudantes com TEA (WALTER, 2009), porém, muitos professores de classe comum ainda não possuem o conhecimento necessário

para utilizar a CAA em sala de aula. Em contrapartida, vários estudos ressaltam a necessidade de investir na capacitação e na sensibilização dos profissionais da educação para que ocorra a diminuição gradativa da exclusão escolar (SCHIRMER, 2012; ROCHA; DELIBERATO, 2012; CORRÊA NETO, 2012; NUNES; GOMES, 2014; PLETSCHE, 2013). Nesse cenário, deixar nas mãos do professor toda a responsabilidade por promover a inclusão dos estudantes com TEA não é o melhor caminho. Essa responsabilidade é de todos da equipe escolar. O trabalho em equipe, o conhecimento sobre o currículo, as adaptações, a metodologia de ensino e as possibilidades de reflexão sobre as ações realizadas em sala de aula são questões a ser trabalhadas por toda a equipe da escola e não somente pelo professor de classe comum.

Para Candau (1996), a escola é um *locus* de formação em que o professor vai aprimorando sua formação. Contudo, para a autora, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença de condições mobilizadoras de um processo formativo. É importante que essa prática seja reflexiva, capaz de identificar problemas, de resolvê-los. Espera-se que seja uma prática coletiva, construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.

Quando se fala de educação inclusiva, reconhecemos mais ainda a necessidade da formação continuada de professores para atuar com estudantes com TEA. Essa formação é uma das medidas mais urgentes para a efetivação das políticas de inclusão escolar (BUENO, 1999; FONTES *et al.*, 2007; PLETSCHE; GLAT, 2007; PLETSCHE, 2010).

Nessa direção, Schirmer e Nunes (2017) ressaltam que, para garantir o acesso do estudante com deficiência ao conhecimento, ao espaço físico, às interações e à comunicação, é necessário que os professores tenham conhecimento sobre Tecnologia Assistiva² – TA e CAA. Para isso, o professor precisa ter uma formação continuada, interagir com outros profissionais que trabalham com o estudante e, principalmente, necessita repensar sobre suas práticas, pensar de que maneira ele está contribuindo ou não para a inclusão do estudante, como ele está dialogando ou não com esse estudante, como está ajudando ou não no processo de aprendizagem desse indivíduo. Schirmer (2013) menciona, ainda, a necessidade de o professor apropriar-se de conhecimentos específicos atualizados, fundamentados teoricamente e atrelados à prática, os quais darão suporte à resolução de problemas vivenciados no seu dia a dia na escola. Como utilizar os recursos que favoreçam o diálogo com esse estudante para ajudá-lo a

² Tecnologia assistiva é uma área de conhecimento de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade relacionada à atividade e à participação de pessoas com deficiência, com incapacidades ou mobilidade reduzida, visando à garantia de sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007).

superar as dificuldades, garantir o sucesso, a inclusão e a aprendizagem? O professor precisa ser capacitado para identificar as habilidades de seus estudantes, bem como saber selecionar estratégias adequadas, propiciar interação efetiva, propor atividades com as devidas adaptações e saber avaliar a aprendizagem dos estudantes com TEA, ou seja, precisa se comunicar com a criança.

Entretanto, pesquisas apontam que os professores do ensino regular não possuem capacitação adequada e, muitas vezes, podem encontrar dificuldades em lidar com crianças com deficiência (LOCKE; MIRENDA, 1992; SOTO, 1997; BUENO, 1999; MELLO, 1999; SOUZA, 2000; VALLE; GUEDES, 2003; KENT-WALSH; LIGHT, 2003; SILVA, 2005; SADLER, 2005; REGANHAN, 2006). Com a falta de conhecimentos teóricos e práticos para lidar com essa população, o professor encontra dificuldades para organizar um bom planejamento pedagógico, adaptar recursos e estratégias a fim de possibilitar o entendimento, a realização e a participação efetiva do estudante com TEA nas atividades pedagógicas.

Para Marin (2015), diferenciar práticas pedagógicas não é comum no cotidiano da maioria das instituições escolares, pois os modelos preponderantes são voltados para grupos de estudantes supostamente homogêneos. Assim, são oferecidas as mesmas atividades, o mesmo material, em um tempo único, com a expectativa de se obter resultados iguais. Diferenciar a ação pedagógica consiste em adequar métodos, técnicas e materiais às necessidades e especificidades de cada um, a fim de proporcionar um ensino individualizado (sempre que possível), buscando aceitar as diferenças, reconhecer o que a criança é capaz de fazer e respeitar o seu ritmo (de trabalho e de aprendizagem). Ao utilizar a CAA como recurso de diferenciação pedagógica no contexto da sala de aula, a professora dará a oportunidade a esse estudante de ele expressar seus desejos, nesse contexto, podem-se promover diálogos interessantes e funcionais, possibilitando o aumento do tempo de envolvimento nas atividades pedagógicas.

Baseado nesses questionamentos, o presente estudo teve como objetivo estruturar, implementar e verificar os efeitos de um programa de formação de professores de classe comum no uso da Comunicação Alternativa e Ampliada – CAA, a partir dos pressupostos do PECS-Adaptado, com os professores atuando com estudantes com TEA sem fala funcional, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de um estudo quase experimental, intrassujeito do tipo A-B, a partir do qual foram observados os comportamentos comunicativos dos professores com seus estudantes na sala de aula regular em três momentos: Pré-linha de base, Linha de base e Intervenção. Essa metodologia “realiza uma avaliação individual e rigorosa dos efeitos das

intervenções ou tratamentos, para cada participante, ou seja, a análise dos efeitos da(s) Variável(eis) Independente(s) em cada caso individual” (NUNES; WALTER, 2014, p. 31).

Também foi apresentada uma análise qualitativa do comportamento comunicativo do professor de classe comum e suas interações com os estudantes sem fala funcional. Participaram do estudo duas professoras e três crianças com idades entre sete e dez anos, diagnosticadas com TEA e sem fala funcional. Objetivou-se melhorar a interação comunicativa entre os profissionais e as crianças e modificar de forma positiva a prática dos educadores. Além disso, este estudo visou verificar se a introdução da CAA pelo professor de classe comum contribuiu nas habilidades de comunicação do estudante em sala de aula, nas relações sociais e nas atividades pedagógicas.

O referencial teórico deste estudo está pautado na contribuição de diversos autores brasileiros e alguns internacionais. Os estudos em que nos baseamos discutem questões sobre formação continuada de professores, inclusão escolar, comunicação e processo de aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista, Comunicação Alternativa e Ampliada, Picture Exchange Communication System – PECS (BONDY; FROST, 1994, 2001), Pessoas Engajadas Comunicando Socialmente – PECS-Adaptado (WALTER, 2000) e diferenciação pedagógica.

Para atender os objetivos propostos, a pesquisa foi apresentada em seis sessões. Além desta seção introdutória, na segunda seção, serão apresentadas discussões sobre pesquisas de formação de professores, descrições sobre as principais características do Transtorno do Espectro Autista, os distúrbios na comunicação e na interação relacionados ao TEA, os conceitos de CAA, PECS e PECS-Adaptado e a diferenciação pedagógica. Na terceira seção, será descrito o método, explicitando a abordagem empregada, o delineamento da pesquisa, o local, os participantes, os instrumentos e materiais utilizados, bem como os procedimentos da coleta e análise dos dados. Na quarta e quinta seção, respectivamente, serão apresentados os resultados e as discussões. Na última seção, a conclusão.

1 REVISÃO DA LITERATURA

O embasamento teórico envolveu temas pertinentes ao estudo: formação de professores, TEA (características, comunicação e interação), CAA, PECS, PECS-Adaptado, diferenciação pedagógica e inclusão escolar. A revisão de literatura com relação ao conceito de inclusão privilegiou autores que tratam a questão do ponto de vista da diversidade humana, que discutem estratégias, recursos diversificados, variadas linguagens e diferenciação pedagógica.

1.1 Formação continuada de professores

A formação continuada de professores para atuar com estudantes com deficiência vem sendo aos poucos reconhecida, tanto que está consolidado o direito em documentos como, por exemplo, na Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que apresenta o Plano Nacional de Educação – PNE 01 e a Resolução Nº 02 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica – CEB, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Segundo Pletsch (2009), diversos estudos mais recentes têm reafirmado a necessidade da melhoria da formação de professores como condição essencial para a promoção eficaz da inclusão de estudantes com deficiência em rede regular de ensino (BUENO, 1999; CARNEIRO, 1999; MAGALHÃES, 1999; GLAT, 2000; GLAT; NOGUEIRA, 2002, 2003; FERREIRA; GLAT; FERREIRA; OLIVEIRA; SENNA, 2003; BRAUN; SODRÉ; PLETSCHE, 2003; GLAT; PLETSCHE, 2004, 2010; PLETSCHE, 2005; GLAT; PLETSCHE; OLIVEIRA; ANTUNES, 2006; PLETSCHE; FONTES, 2006; CORRÊA NETTO, 2013; NUNES; WALTER; SCHIRMER, 2013).

De acordo com Bueno (1999), os professores “especialistas” na temática deveriam ter especialização ou complementação por meio de habilitações nas faculdades ou nos departamentos de Educação. Seriam preparados para atuar no atendimento educacional especializado direto a essa população (em classes especiais, salas de recursos multifuncionais, ou atendimento individualizado), na supervisão, na orientação e no suporte aos professores do ensino regular, bem como na gestão de sistemas educacionais visando à inclusão. Porém, em nossa realidade, ainda não encontramos em todas as escolas professores especialistas que possam dar o suporte necessário aos professores de classe comum e seus estudantes, principalmente aos professores com estudantes com TEA.

Nessa direção, Rocha e Deliberato (2012) e Pelosi e Nunes (2010) argumentam que não é responsabilidade apenas do professor de classe comum identificar, prescrever, construir e criar estratégias para o uso da tecnologia assistiva no contexto escolar. É necessário o

envolvimento de todos os profissionais da escola, dos estudantes, das famílias e, também, de redes de apoio formadas por profissionais de diferentes setores, como os da saúde. Nessa rede de apoio, entra principalmente o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Na literatura, há uma unanimidade quanto à importância e à relevância da formação continuada, principalmente para atuar com os estudantes com TEA. Sob essa ótica, como se sentem os professores de classe comum? Algumas pesquisas demonstram que a maioria se sente despreparada e sozinha no trabalho com o estudante em sala de aula, sente falta de conhecimento sobre o quadro, falta de formação, dificuldade para encontrar apoio de outros profissionais, dificuldade para saber que conteúdo ensinar, descrença no desenvolvimento escolar de crianças com TEA, falta de base para acolher a família e falta de suporte tecnológico e de infraestrutura. Por todas essas razões, eles necessitam de preparo mais específico e de mais conhecimentos sobre os TEA e suas manifestações (PIMENTEL; FERNANDES, 2014; SALGADO, 2012).

Em um estudo desenvolvido por Schmidt e Nunes (2018), os autores ressaltam que apesar do direito legal à educação, o acesso e a permanência desses estudantes em sala de aula são desafios para o professor. Para avaliar o cenário atual de inclusão escolar desses estudantes, os autores retomaram e pesquisaram vários estudos sobre concepções e práticas de professores que atuavam com educandos com TEA em classes regulares. Em sua discussão, ressaltam que a importância da percepção positiva dos professores em relação a seu estudante com TEA é um elemento fundamental para o sucesso de sua inclusão escolar (CASSADY, 2011) e que existe a necessidade de mais suporte técnico-pedagógico aos professores. Schmidt e Nunes (2018) acrescentam que à medida que os professores passarem a se sentir acolhidos em suas angústias, dúvidas e apoiados em suas decisões pedagógicas, poderão incorporar novas estratégias e (re)construir suas práticas na direção de todos os seus estudantes.

Alguns professores duvidam da capacidade dos estudantes em conseguir acompanhar as atividades pedagógicas, acreditando que o objetivo maior da sua presença no contexto escolar seja para ser socializado, ter contato com outras crianças. No trabalho direto da Sala de Recursos Multifuncionais, com os professores de sala de aula, escutamos muitos desses relatos. Os professores falam da falta de formação e de apoio. Por fim, Schirmer e Nunes (2017) destacam a grande quantidade de estudos sobre formação continuada que nos levam à reflexão de que apesar de toda a informação disponível, atualmente, o professor necessita de conhecimentos específicos, atualizados e fundamentados teoricamente.

O planejamento das aulas, pelo professor que tem estudantes com TEA, exige contar com a colaboração da coordenação pedagógica, do professor de Sala de Recursos

Multifuncionais, responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), do Agente de apoio para Educação Especial (AAEE) e de demais funcionários, para que, juntos, encontrem formas de estimular os processos de aprendizagem dos estudantes. Essa tarefa, normalmente importante, torna-se imprescindível quando há, na turma regular, estudantes com TEA. Pesquisas que ouviram a opinião de professores e diretores sobre inclusão (SCHMIDT; NUNES, 2018; PIMENTEL; FERNANDES, 2014.) evidenciam que a maioria dos profissionais da educação destaca como aspecto relevante para a proposta inclusiva a melhora da formação inicial e continuada.

1.2 Transtorno do espectro autista (tea): principais características

O TEA é uma condição do neurodesenvolvimento que pode se manifestar já nos primeiros anos de vida da criança (LAMPREIA, 2013; BACKES; ZANON; BOSA, 2013). Apesar de o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013) fornecer os critérios básicos para a determinação do diagnóstico de autismo, em termos práticos, o processo diagnóstico não é tão simples quanto pode parecer. Além da grande diversidade de manifestação dos sintomas, existe também uma grande variação quanto ao momento em que a criança começa a exibir cada um dos diferentes sintomas, bem como as diferenças individuais no perfil do desenvolvimento de cada criança e das comorbidades que podem estar presentes em diferentes casos.

O diagnóstico do TEA é clínico, feito por meio de observação direta do comportamento e de uma entrevista com os pais ou responsáveis. Os sintomas costumam estar presentes antes dos três anos de idade, sendo possível fazer o diagnóstico por volta dos 18 meses de idade. A última edição do DSM-5 inclui algumas mudanças significativas para os critérios de diagnósticos para o TEA. Nesse caso, o indivíduo deve ter apresentado sintomas que comecem na infância precocemente e podem comprometer a capacidade do indivíduo em função da sua vida e no dia a dia.

Alguns sintomas podem ser percebidos no primeiro ano de vida, havendo relatos de algumas famílias em que seus filhos foram diagnosticados tardiamente, porém, descrevem características incomuns do desenvolvimento padrão deles até mesmo antes de saberem sobre o distúrbio (WILLIAMS; WRIGHT, 2008). Alguns pais e até mesmo profissionais percebem alguns comportamentos que podem levá-los a pensar na possibilidade de a criança apresentar surdez, como, por exemplo, não atender pelo nome quando os pais o chamam; não olhar para o interlocutor; não seguir com o olhar para um objeto ou brinquedo, mesmo que este contenha estímulos sonoros ou visuais (MARTELETO *et al.*, 2011). De acordo com Lampreia (2013), a

criança também pode não brincar com outras crianças e não apresentar imitação de ações de outras pessoas, como, por exemplo, o “dar tchau”. Ademais, podem apresentar uma relação com as pessoas como se elas fossem um objeto, um exemplo disso é quando a criança pega a mão de um adulto e o leva até determinado lugar ou até um objeto para que a pessoa lhe entregue o que ela quer.

Segundo Schwartzman (2011), o TEA é considerado, atualmente, um transtorno do desenvolvimento de causas neurobiológicas definido de acordo com critérios eminentemente clínicos. As características básicas são anormalidades qualitativas e quantitativas que, embora muito abrangentes, afetam de forma mais evidente as áreas da interação social, da comunicação e do comportamento. Podemos acrescentar também um repertório restrito de atividades e comportamentos repetitivos. Entretanto, de acordo com DSM-5 (BACKES; ZANON; BOSA, 2013), os Transtornos do Espectro Autista (TEA) englobam todos aqueles sujeitos diagnosticados com o TEA, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra Especificação, cujo critério diagnóstico atualmente compromete duas grandes áreas, quais sejam:

- a) alterações na dimensão da comunicação social (comportamentos não verbais para interação social; e habilidades de desenvolvimento, manutenção e compreensão das relações sociais); e
- b) presença de interesses e comportamentos restritos e repetitivos, como movimentos estereotipados, uso socialmente inadequado dos objetos, fala ecolálica, apego a rotinas e hipo ou hipersensibilidade sensorial.

Especificamente em relação à criança com TEA, é possível dizer que alguns bebês, desde seu nascimento, já podem apresentar algumas características que os diferenciam de seus pares. À medida que o tempo passa, essas características podem se tornar cada vez mais evidentes.

Segundo Lampreia (2013), a identificação precoce é importante no sentido de permitir uma intervenção também precoce que visa evitar o agravamento do quadro, prevenir comportamentos disruptivos, agressões e falta de atenção. Previne, também, problemas na creche, na escola e na família, evitando que a criança se torne um adulto dependente.

Em relação às comorbidades, segundo o DSM-V, o TEA é associado com frequência a comprometimento intelectual (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). Schwartzman (2011) discute a frequência com que se identificam outras condições clínicas associadas ao TEA, porém, relata que, para alguns autores, tais associações devem ser diagnosticadas diferencialmente. Mesmo assim, o autor considera que é possível um indivíduo

apresentar duas patologias ao mesmo tempo e que há um extenso registro de condições associadas ao TEA. Ao estudar uma população constituída por 218 casos com diagnóstico de TEA, foram encontradas outras patologias associadas em 33% dos casos, que foram: Epilepsia, Síndrome do X-frágil, Amaurose, Deficiência Auditiva, Esclerose Tuberosa, outras síndromes neurocutâneas, Síndrome da rubéola congênita, Síndrome de Down, Miopatias, Microcefalia, Sequência de Moebius, Paralisia Cerebral e Infecção pré-natal pelo citomegalovírus (SCHWARTZMAN, 2011).

Por sua vez, Perissinoto (2011) ressalva que os principais objetivos da intervenção do TEA devem ser ampliação de habilidades de atenção compartilhada, reciprocidade social, regulação do comportamento e das emoções, da linguagem e das habilidades cognitivas relacionadas. Esses objetivos são efetivados por meio de estratégias mediadoras da linguagem verbal e não verbal. O autor enfatiza a valorização de todas as formas verbais e não verbais de comunicação receptiva e expressiva (fala, escrita, gestos, sinais, comunicação alternativa e ampliada) visando a sua utilização em funções sociais recíprocas.

As dificuldades na comunicação podem se relacionar diretamente com os comportamentos considerados inadequados e também denominados por distúrbios de conduta. Assim, ao se deparar com a dificuldade de interagir com outras pessoas, os indivíduos com autismo podem apresentar atitudes agressivas e estereotipadas diante das pessoas que estão próximas a ele no dia a dia (WALTER, 2000, 2006). Nesse sentido, alguns meios de comunicação que são alternativos podem auxiliar a criança que apresenta déficit na sua comunicação não verbal a se comunicar de outra forma e, conseqüentemente, podem diminuir os comportamentos inadequados (BOSA, 2006). De acordo com autora, há estudos que buscaram analisar a eficiência de diferentes abordagens e que mostraram a diminuição de comportamentos inadequados por meio dessa ação. Porém, tal fato ocorre quando a técnica utilizada é a mais apropriada para o usuário, ou seja, ela também considera as funções que estão implícitas nos comportamentos e suas particularidades.

1.3 Comunicação e interação relacionadas ao TEA

Crianças com Transtorno do Espectro Autista geralmente são diagnosticadas com base nos desvios de desenvolvimento, especialmente na comunicação e na linguagem. Segundo Fogel (1993), a comunicação constitui um processo contínuo no qual interlocutores mutuamente corregulam seus comportamentos, isto é, alteram suas ações em virtude das ações atuais e antecipadas do parceiro, possibilitando a criação conjunta de sentido. A esse respeito, o autor ressalta que, quando os indivíduos se comunicam, ações, ideias e sentimentos de um tornam-se conhecidos para os outros. Os indivíduos definem-se para os outros por meio da comunicação. As pessoas só podem ser compreendidas no contexto da sua comunidade, no

tempo histórico em que vivem, e em relação às formas de comunicação pelas quais se expressam.

Sob esse viés, Walter e Nunes (2008) enfatizam que, para que a pessoa desprovida de fala se comunique, não basta a disponibilização de recursos de CAA, como pranchas e cadernos de comunicação, comunicadores portáteis, computadores e softwares especiais. Nem todos os aspectos da comunicação podem ser substituídos quando os recursos da CAA são utilizados. A ênfase na interação humana deve anteceder qualquer procedimento ou técnica, pois comunicar é uma ação existencial e vital na relação humana. Na emissão da mensagem, está implícita a relação com o interlocutor, ressaltando, assim, que a comunicação não é feita somente de conteúdos mas também de aspectos emocionais, de movimentos e expressões faciais que complementam e direcionam o rumo da conversa em questão.

Uma das principais barreiras para o processo de aprendizagem, e consequentemente de inclusão dos estudantes com TEA, é a dificuldade de comunicação que eles apresentam. Segundo Mousinho *et al.* (2010), uma comunicação bem-sucedida previne problemas comportamentais que possam interferir no aprendizado e no desenvolvimento de relacionamentos sociais. A comunicação não envolve somente o uso da linguagem com função regulatória, ou seja, o uso do outro apenas para atender as suas demandas ou com a função de protesto por meio do choro. O compartilhar da atenção propicia o uso da comunicação com propósito social, utilizando o apontar para dividir opiniões e interesses sobre determinado objeto. A atenção compartilhada traz efeitos na comunicação ao orientar e adequar o comportamento e a linguagem a um padrão social. Por meio do contato visual com o outro, a criança pode adequar o próprio comportamento em função do foco de atenção e dos interesses de seus pares.

Pelosi (2000) afirma que a comunicação é essencial para integrar o indivíduo na sociedade, e, ainda, que é a fala – acompanhada de gestos, expressões faciais e corporais – que caracteriza a condição humana. Os distúrbios da comunicação oral e não oral, o atraso na aquisição da fala e padrões atípicos no desenvolvimento da comunicação social são as principais características da criança com TEA (ASSUMPÇÃO, 2013).

Para o desenvolvimento das habilidades de comunicação, é fundamental a aquisição da linguagem. Falhas nesse processo levam à incapacidade na expressão e prejudicam o desenvolvimento humano. Para Mousinho *et al.* (2010), a estimulação da linguagem e da interação no ambiente privilegiado da escola visa não somente estimular a fala como também desenvolver e promover a competência comunicativa e interacional. Comumente, esse tipo de

abordagem produz um efeito no comportamento geral, uma vez que o desenvolvimento da comunicação favorece as relações, bem como a organização dele.

Segundo Velloso (2011), a linguagem representa uma característica fundamental nos quadros do espectro autista, independentemente do pressuposto teórico utilizado. As alterações de linguagem podem variar de acordo com o grau de severidade do quadro clínico e são de grande importância para determinar o diagnóstico, sendo também fundamental para o planejamento adequado de intervenção.

Algumas características que podem ser relacionadas à comunicação podem ser observadas na primeira infância, como, por exemplo, a ausência de respostas recíprocas como sorriso, mímica; e a não utilização de contato visual com o intuito de chamar a atenção (LAMPREIA, 2013). Para Velloso (2011), um aspecto importante a ser avaliado é a análise das ações comunicativas no contexto interacional. O autor ressalta que crianças com TEA apresentam alterações importantes na linguagem, especialmente em seu aspecto funcional. Muitos estudantes, com dificuldades em sua comunicação, estão nas salas de aula comuns sem participar ativamente das atividades, com dificuldades de se relacionar com os seus pares, sem dividir emoções ou expressar suas necessidades.

Nessa perspectiva, Deliberato (2015) postula que estudantes que não conseguem desenvolver a fala podem aprender diferentes conteúdos, expressar suas ideias, sentimentos, vontades por meio de outras habilidades. Podem ainda aprender a se comunicar por meio de imagens gráficas (imagens visuais) que compõem o arsenal de sistemas suplementares (ampliados) e alternativos de comunicação que devem compor os recursos e as estratégias da área da Tecnologia de Comunicação Alternativa e Ampliada.

Segundo Deliberato (2017), interação e comunicação fazem parte da rotina escolar e o professor deve estar atento à rotina de seus estudantes para promover situações e atividades das quais todos possam participar. Além disso, o professor deve estar atento também para a função da fala no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente quando se trabalha com uma língua de natureza alfabética como a língua portuguesa. Por conta disso, torna-se necessário o professor entender o processo de aquisição da linguagem e a sua importância para as habilidades de comunicação, interação e aprendizagem de leitura e escrita. De acordo com a autora, quando o professor entende a função da linguagem para o desenvolvimento da comunicação e interação, sua mediação poderá ser mais adequada para as especificidades de seus estudantes.

1.4 Comunicação alternativa e ampliada, PECS e PECS-adaptado

Pesquisas enfatizam que é necessário que os profissionais que trabalham com pessoas com deficiência estejam preparados para prestar serviços da tecnologia assistiva que consistam na avaliação e na identificação das habilidades e necessidades; na prescrição e confecção dos recursos; no acompanhamento e na percepção de necessidade de modificação desses recursos durante a sua utilização. Para que esses serviços se efetivem, é necessário desenvolver estratégias de intervenção a fim de mediar o uso dos recursos de tecnologia assistiva (MANZINI, 1999; MANZINI; SANTOS, 2002; DELIBERATO, 2005; MANZINI; DELIBERATO; BRACCIALLI, 2006; PELOSI 2008, 2009; ROCHA; DELIBERATO, 2009).

Algumas pesquisas têm demonstrado que nem sempre os professores estão preparados para usar os recursos de tecnologia assistiva na escola (GALVÃO FILHO, 2009; VERUSSA, 2009; MANZINI, 2009, 2011). Outras pesquisas indicam que os professores do ensino comum conhecem menos os recursos e equipamentos de tecnologia assistiva do que professores especializados que têm experiência no ensino de alunos com deficiência (MANZINI, 2011; RODRIGUES, 2012).

Para Macedo (2011), o Sistema de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), regulamentado pela American Speech and Hearing Association (ASHA, 1991), caracteriza-se pelo uso integrado de componentes, incluindo símbolos, recursos, estratégias e técnicas utilizados pelos indivíduos para complementar a comunicação. O uso da CAA visa auxiliar o indivíduo a expressar necessidades e desejos para que se estabeleça uma comunicação mais rápida e eficiente. A utilização da CAA estimula a linguagem expressiva e não inibe nem evita o desenvolvimento da fala. Diversas pesquisas relatam a melhora do desenvolvimento da fala e da comunicação (WALTER; NUNES, 2008; CAFIERO, 2001; BONDY; FROST, 1994; CARR; FELCE, 2007; FLIPPIN; RESKA; WATSON, 2010; GOMES, 2011; ORRÚ, 2012, WALTER, 2000, 2006, NUNES; NUNES, 2010).

A esse respeito, Schirmer e Nunes (2017) ressaltam que é crescente o número de pesquisas que propõem e avaliam os efeitos da oferta de cursos de formação para professores voltados à inclusão dos estudantes com deficiência severa de comunicação que necessitam de recursos de CAA e de informática acessível em suas salas de aulas (PELOSI, 2000, 2008; LAUAND, 2005; NUNES, 2009, 2010; GALVÃO FILHO, 2009; NUNES; DANELON, 2009; SCHIRMER, 2012; ARAÚJO, 2012; ROCHA; DELIBERATO, 2012; GIVIGI, 2012; NUNES; GOMES, 2013). Nesse sentido, ressaltam-se os benefícios apresentados pelo uso de sistemas de Comunicação Alternativa ao possibilitar condições aos alunos com TEA de se comunicarem e de expressarem suas necessidades (WALTER, 2000; GIARDINETTO; DELIBERATO;

AIELLO, 2012; NUNES; GOMES, 2014). Atribui-se à Comunicação Alternativa o mérito de dar voz às pessoas com deficiência e que não têm a possibilidade de falar, promovendo que esses indivíduos possam expressar necessidades, sentimentos e pensamentos de forma mais objetiva (VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000; NUNES, 2001).

Dizemos que a comunicação é aumentativa ou ampliada quando o indivíduo utiliza outro meio de comunicação para complementar ou compensar deficiências que a fala apresenta, mas sem substituí-la totalmente. Nesse processo, a comunicação é alternativa, pois o indivíduo utiliza outro meio para se comunicar em vez da fala, devido à impossibilidade de articular ou produzir sons adequadamente (VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2002). O termo Comunicação Alternativa e Ampliada é utilizado para definir outras formas de comunicação como o uso de gestos, língua de sinais, expressões faciais, o uso de pranchas de alfabeto ou símbolos pictográficos, até o uso de sistemas sofisticados de computador com voz sintetizada (GLENNEN, 1997). A CAA é uma das áreas da Tecnologia Assistiva que atende pessoas sem fala ou sem escrita funcional ou com defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade de falar e/ou escrever. Com isso, elas buscam – por meio da valorização de todas as formas expressivas e da construção de recursos próprios dessa metodologia – construir e ampliar sua via de expressão. Recursos como as pranchas de comunicação, construídas com simbologia gráfica (desenhos representativos de ideias), letras ou palavras escritas, são utilizados pelo usuário da CAA para expressar questões, desejos, sentimentos, entendimentos. A alta tecnologia nos permite também a utilização de vocalizadores (pranchas com produção de voz) ou do computador, com *softwares* específicos, garantindo grande eficiência na função comunicativa.

O protocolo PECS (Picture Exchange Communication System) desenvolvido por Bondy e Frost (1994) e rerepresentado em nova versão em 2001, é um sistema de comunicação por troca de figuras. Foi originalmente desenvolvido para uso com crianças em idade pré-escolar com TEA e outros transtornos de comunicação social em que os indivíduos não apresentam fala funcional ou socialmente aceitável. Consiste, essencialmente, na troca de cartões com figuras, do usuário com seu parceiro de comunicação, para solicitar ou demonstrar algo, como pedir um alimento ou comunicar um sentimento. Crianças que utilizam o PECS iniciam um ato comunicativo para um resultado concreto em determinado contexto social. O protocolo de treinamento do PECS baseia-se na investigação e na prática dos princípios da Análise Comportamental Aplicada e possui seis fases a ser seguidas gradativamente, uma após o domínio da outra.

Nessa direção, Walter (2000) realizou um estudo, conhecido como *Pessoas Engajadas Comunicando Socialmente* (PECS-Adaptado), tendo por princípio os mesmos objetivos do protocolo PECS, porém, com alterações importantes na sua aplicação e na forma de avaliar os suportes oferecidos. Para tanto, foram considerados os pressupostos filosóficos e metodológicos do Currículo Funcional Natural (CFN)³ (LEBLANC, 1991). O PECS-Adaptado foi organizado em cinco fases, com a instigação verbal presente desde a primeira fase, como, por exemplo: “O que você quer? Eu posso te ajudar? Eu vou entender melhor se você comunicar utilizando esse cartão de comunicação”. Como teste, a autora utilizou o PECS-Adaptado em um estudo realizado com quatro meninos com TEA, com idades entre cinco e oito anos, constatando que todos os participantes apresentaram mudanças no comportamento comunicativo, demonstrando função comunicativa no uso das figuras e na aquisição de vocabulário expressivo, por vocalização e palavras isoladas, o que influiu positivamente na sua inclusão social. De início, o instrumento foi utilizado em uma instituição, no contexto do CFN; foi replicado, em seguida, para outros ambientes junto às famílias (WALTER; ALMEIDA, 2010), como creches, sala de aula regular e salas de recursos multifuncionais, apresentando bons resultados (OLMEDO, 2015; TOGASHI, 2014; WALTER, 2006; WALTER; NUNES, 2013).

1.5 CAA na sala de aula: diferenciação pedagógica como princípio de equidade

No que diz respeito à Comunicação Alternativa e Ampliada, Marin (2015) define que:

Equidade tem que ser um princípio fundamental em situações escolares onde há alunos com pontos de partida bem diferentes, que requerem atenção específica por suas características, em função de deficiência, autismo, distúrbios emocionais, dificuldades de aprendizagem, condições de desvantagens sociais e econômicas, e outras situações. O princípio de equidade em educação se concretiza quando os profissionais compreendem que para esses alunos haverá necessidade de medidas diferenciadas. Não se trata de medidas curativas para modelar o estudante ao contexto, mas, de propostas que atendam aos variados estilos de aprendizagem e que garantam o acesso às mesmas oportunidades para aprender (MARIN, 2015, p. 24-25).

Na garantia do respeito à diversidade na escola, entre outras, as ações de ensino precisam se basear no princípio de equidade, ou seja, é necessário que todos sejam reconhecidos como iguais em dignidade e em direito, sem deixar de considerar as diferenças inerentes que existem entre as pessoas. Com essa perspectiva, a equidade é um fundamento que sustenta o trabalho pedagógico que tem o compromisso de garantir aprendizagem para todos.

³ Currículo Funcional Natural fundamenta-se numa filosofia de educação que determina a forma e o conteúdo de um currículo adequado às características individuais. Requer uma metodologia instrucional que enfatiza a aplicação do conhecimento e habilidades em contexto real (MIURA, 2008).

Para tanto, o planejamento de ensino precisa prever acessibilidade aos conteúdos e conceitos por meio de recursos adequados às necessidades de cada estudante. Pensando assim, não há espaço no contexto escolar para um modelo institucional uniformista em que todos devem aprender da mesma maneira, com a mesma previsão de tempo, usando os mesmos recursos e estratégias únicas. A escola atual, para cumprir sua função de garantia de “educação para todos” e para ser, de fato, inclusiva, tem de considerar as necessidades de todos os estudantes e se estruturar em função dessas necessidades.

Face ao exposto, o conceito de diferenciação pedagógica é trazido neste estudo para relacioná-lo ao uso da CAA, a fim de demonstrar que recursos e estratégias diferenciados podem garantir direitos de aprendizagem na escola. Na literatura e nos estudos da área da educação, encontramos autores que tratam do tema da diferenciação; para citar alguns, temos: André, 1999; Perrenoud, 1999, 2001; Roldão, 2003a, 2003b; Santos, 2009; Tomlinson, 2008; cujas leituras e reflexões permitiram que pudéssemos relacionar o conceito à aplicação de CAA nas práticas escolares, objeto de estudo desta pesquisa.

Para trazer mais detalhes, vejamos como André (1999, p. 12, grifo nosso) aborda essa proposta:

As pedagogias diferenciadas não voltam às costas para o objetivo primordial da escola que é o de tentar garantir que todos os alunos tenham acesso a uma cultura de base comum. [...] **considerar as diferenças é encontrar situações de aprendizagem ótimas para cada aluno, buscando uma educação sob medida.** [...] procura-se substituir o ensino individualizado, em que cada aluno desenvolve isoladamente suas tarefas, por uma diferenciação no interior de situações didáticas abertas e variadas, confrontando cada aluno com aquilo que é obstáculo para ele na construção dos saberes.

Santos (2009, p. 52), por sua vez, define da seguinte maneira: “a diferenciação pedagógica constitui-se como uma resposta orientada pelo princípio do direito de todos à aprendizagem, essencial para dar resposta à heterogeneidade de alunos que frequentam a escola atual”. Ou seja, o uso de CAA para estudantes que precisam estabelecer comunicação para aprender, para compreender melhor o mundo e para se fazer compreender é uma diferenciação necessária, é uma “educação sob medida”, considerando que são recursos e usos personalizados, que atendem necessidades de um sujeito, de modo a favorecer seu desenvolvimento. Corroborando esse pensamento, Gomes (2011) defende que a diferenciação pedagógica requer tomada de consciência e respeito às diferenças, direito de se exprimir livremente e de ser ouvido, dando a cada um a possibilidade de ser reconhecido pelo grupo, quaisquer que sejam suas competências escolares ou seu nível cultural.

Na prática, os professores são os responsáveis pela efetivação de uma proposta como essa, conforme afirma Santos (2009, p. 57): “por em ação uma prática de diferenciação

pedagógica é exigente para o professor. Exigente, não porque roube tempo para o cumprimento do programa – não há cumprimento se não houver aprendizagem –, mas sim porque requer um conhecimento profundo dos alunos”. Além disso, a diferenciação vai exigir uma profunda investigação sobre atividades e situações de aprendizagem que sejam significativas e mobilizadoras, levando em conta as diferenças pessoais e culturais existentes na sala de aula. A diferenciação não se resume a um método que pode ser aplicado a um único nível de ensino ou a um tipo de conteúdo/competência, trata-se de uma ideia muito ampla que envolve o acompanhamento individualizado dos processos e dos percursos de aprendizagem.

De acordo com Perrenoud (1998), pensar em uma pedagogia diferenciada, ou seja, em uma diferenciação pedagógica, não é deixar de lado o objetivo alicerce da escola de garantir aos estudantes o acesso a uma cultura de base comum, mas sim o contrário. Ao considerarmos as diferenças, encontramos ótimas oportunidades de aprendizagem para todos e não para um estudante somente, aquele considerado o ideal. Essa perspectiva educacional que pressupõe a diferenciação contempla uma alternativa de trabalho que é o ensino individualizado, em que cada estudante desenvolve atividades de acordo com suas necessidades e potencialidades. Nesse caso, suas tarefas não são descontextualizadas da proposta curricular, partem do currículo para atingir os objetivos escolares. A diferenciação no contexto das propostas didáticas é aberta e diversificada, procurando desafiar os estudantes no processo de construção dos saberes.

Todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com toda a comunidade (UNESCO, 1994, p. 7).

Isto é o que se espera de um trabalho de diferenciação pedagógica: promover ao estudante acesso à aprendizagem, utilizando estratégias baseadas no currículo proposto. Nesse contexto, diferenciar a ação pedagógica consiste em adequar métodos, técnicas e materiais às necessidades e especificidades de cada um, de modo a proporcionar um ensino ajustado.

Pedagogias diferenciadas têm como base o currículo escolar, de modo que todos tenham acesso àquilo que a escola se propõe a ensinar, na promoção de situações didáticas favoráveis à condição de cada estudante. Essa disposição equânime em *fazer diferente para atender às diferenças*, pode traduzir-se como uma “educação sob medida” (MARIN, 2015, p. 26).

Atualmente, encontramos, no contexto escolar, estudantes com TEA que apresentam severos distúrbios de comunicação oral dificultando a interação professor-estudante e estudante-estudante, além de afetar os processos de ensino e aprendizagem. É nesse contexto que a utilização da CAA e o trabalho de professores capacitados tornam-se muito importantes

para que esse indivíduo desenvolva habilidades comunicativas funcionais, que otimizem suas possibilidades de interação e, conseqüentemente, de aprendizagem.

Por isso, identificar CAA como uma diferenciação pedagógica, que é planejada como meio de inclusão e não como fator discriminatório, tem a intenção de demonstrar que fazer diferente tem a função de garantir a igualdade. Diferenciar, nesse caso, é criar oportunidades para que a comunicação aconteça por meio do uso de cartões de CAA em um ambiente escolar, além do uso de materiais diversos e atividades adaptadas. Tais recursos deverão estar à disposição do estudante com a finalidade de dar suporte, facilitar ou viabilizar o processo de comunicação da criança com indivíduos da comunidade escolar.

Segundo Schirmer, Brando e Nunes (2009), o professor deve iniciar o trabalho com CAA buscando, por meio de uma avaliação, obter informações sobre os estudantes (suas potencialidades, habilidades e interesses) e sobre o meio no qual está inserido (rotinas e as principais necessidades de comunicação). A partir dessas informações, o professor organizará o desenvolvimento de recursos e estratégias favoráveis, no sentido de qualificar a aprendizagem, a comunicação e a interação do estudante com o grupo, garantindo a sua participação nas tarefas escolares. Para tanto, os autores ressaltam o trabalho cooperativo em rede, em que o professor utiliza dinâmicas em dupla, trios ou pequenos grupos que estimulam habilidades importantes para a interação e a comunicação, além de serem eficientes para a aprendizagem. As autoras também afirmam que o material adaptado pode e deve ser oferecido para todo o grupo, já que é rico em imagens e símbolos gráficos e traz benefícios para a aprendizagem.

Promover a equidade em Educação é antes de mais tomar consciência das faltas de equidade que nossa educação pratica. Sem esta consciência e sem este olhar crítico sobre a escola todos os esforços para promover a equidade são vãos por que não se sente a sua pertinência (RODRIGUES, 2013, p. 20).

A escola é um espaço privilegiado que proporciona a oportunidade de convívio e onde o estudante irá efetuar as suas aprendizagens, desde que tenha apoio para o seu desenvolvimento. Para que isso aconteça, torna-se necessário introduzir nas salas de aula estratégias, recursos e práticas efetivamente diferentes daquelas que são usadas tradicionalmente. Nesse cenário, professores precisam buscar conhecimentos, repensar suas atitudes e práticas para encontrar caminhos de um ensino que respondam às necessidades e valorizem os potenciais dos estudantes.

2 MÉTODO

O presente estudo se refere a uma pesquisa de caráter quase experimental intrassujeito do tipo Linha de base e intervenção (A-B), sendo observados os comportamentos comunicativos de estudantes com TEA na sala de aula regular em dois momentos. Também contou com a análise qualitativa acerca do comportamento comunicativo nas interações entre os professores de classe comum e seus estudantes com TEA, sem fala funcional.

Dois tipos de variáveis⁴ foram apresentados: as independentes e as dependentes. As Variáveis Independentes (VI) são sempre manipuladas pelo pesquisador, já as Variáveis Dependentes (VD) referem-se ao fenômeno observado, ou seja, àqueles que podem ser mensurados pelos efeitos da introdução da Variável Independente (NUNES, 2013). Sob essa ótica, foi possível destacar como Variável Independente o programa de formação de professores de classe comum no uso da CAA em sala de aula e como Variáveis Dependentes as habilidades comunicativas dos professores e dos estudantes considerando as categorias descritas a seguir:

- professor = interage com o estudante, utiliza a CAA, favorece a comunicação, verbaliza instruções claras para o estudante, aguarda resposta do estudante, atende as solicitações do estudante, utiliza cartões para mediar as atividades pedagógicas.
- estudantes = interage com a professora, usa diversas formas de comunicação, atende as solicitações da professora, participa das atividades, solicita um objeto.

Com objetivo de conhecer a dinâmica do trabalho realizado na unidade educacional dos professores com cada uma das três crianças incluídas neste estudo e as características dos educadores e das crianças, foram realizadas sessões de observação da interação das professoras com os estudantes participantes e demais estudantes (sessões filmadas), entrevistas e aplicação de questionários com professores de sala regular.

2.1 Participantes

Participaram deste estudo a pesquisadora, duas professoras e três crianças com idades entre sete e dez anos, diagnosticadas com TEA sem fala funcional. Os critérios de seleção para atuarem no programa foram:

- a) escola: possuir professores cuja sala de aula tenha estudantes com TEA;

⁴ As variáveis são eventos, situações, comportamentos e características individuais que assumem dois ou mais valores distintos, sejam elas de caráter qualitativo ou quantitativo (RAUEN, 2012).

- b) professores: estar em regência de turma, possuir em sua sala de aula estudantes com TEA e aceitar participar da pesquisa;
- c) estudantes: ter diagnóstico de TEA e não apresentar fala funcional em sala de aula, segundo a percepção da professora.

Os participantes foram identificados por nomes fictícios e serão descritos com mais detalhes no Quadro 1 (professores) e no Quadro 2 (estudantes). Em seguida, apresentaremos os participantes da pesquisa a partir de um breve resumo biográfico sobre cada um.

Quadro 1 – Professores Participantes

Participantes	Função	Formação/nível acadêmico	Idade	Ano escolar/ Turma
Eva	Professora	Graduação em Pedagogia	36 anos	3º ano EF T: 1302
Jane	Professora	Graduação em Fonoaudiologia	47 anos	1º ano EF T: 1104

Fonte: autoria própria

Quadro 2 – Estudantes Participantes

Participantes	Diagnóstico	D.N. / Idade	Ano escolar /Turma	Formas de comunicação
Douglas	TEA	03/06/11 – 07 anos	1º ano/ 1104	Gestos, palavras isoladas, repetições de palavras, expressões faciais, riso, choro, apontar, balançar a cabeça.
Maria	TEA	11/12/09 – 08 anos	3º ano / 1302	Gestos, expressões faciais, apontar, balançar a cabeça em negação e afirmação.
Manuela	TEA	11/12/09 – 08 anos	3º ano /1302	Gestos, expressões faciais, apontar, balançar a cabeça em negação e afirmação.

Fonte: autoria própria

Eva, sexo feminino, 36 anos, trabalha há 8 anos como professora e há 2 anos em uma escola pública do estado do Rio de Janeiro. Tem formação técnica em escola de atores, nível superior em Pedagogia e pós-graduação em Gestão escolar. Não tem qualquer formação na área de Educação Especial. Atualmente, é professora de turma do 3º ano do ensino regular e relata já ter experiência com estudantes com deficiência (deficiência intelectual). No questionário de perfil do professor, ressalta a necessidade de ter mais tempo para planejar e preparar material adaptado. Mostrou-se interessada em participar da pesquisa, demonstrando preocupação em interagir melhor com as estudantes em sala de aula. Nunca utilizou Tecnologia Assistiva (TA), Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), nem fez curso de PECS ou PECS-Adaptado.

Relata fazer planejamento semanal para a turma e o planejamento individualizado para as estudantes incluídas, porém, enfatiza que, por conta da dificuldade de comunicação/interação das estudantes, tem dificuldades de selecionar atividades adequadas.

Maria, sexo feminino, 8 anos, primeira gemelar, estudante matriculada no 3º ano de uma escola regular do Ensino Fundamental I. Tem laudo de Transtorno do Espectro Autista identificado pelo neurologista (desde 2018), não tem comportamentos agressivos e consegue manter o foco para realizar as atividades propostas em sala de aula. Está em processo de alfabetização e a falta de comunicação dificulta o trabalho, segundo a fala da professora. Foi incluída pela equipe de Educação Especial com a classificação de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Frequenta a mesma turma de sua irmã gêmea e, em alguns momentos, é acompanhada por uma estagiária (normalmente uma vez por semana).

A turma tem aulas todos os dias, das 07h30min às 12h. As aulas são de Educação Física, Língua Inglesa, Sala de Leitura e Artes uma vez por semana. No dia das aulas extras, a professora permanece na escola realizando seu planejamento semanal. Nos dias de Centro de Estudos Parcial (quando a turma sai mais cedo para o professor participar de reunião com a equipe pedagógica), a estudante não vai para a escola, pois o pai alega muito pouco tempo para fazer o trajeto de ida e volta.

Maria não apresenta fala funcional no espaço escolar, apesar de sua responsável e dos familiares relatarem que, fora da escola, a estudante apresenta linguagem expressiva (forma frases, pergunta, conversa, canta, faz vídeos para colocar na internet). De acordo com sua responsável, em entrevista com a pesquisadora, Maria nasceu de parto normal sem intercorrências, mas permaneceu internada por 15 dias com a mãe e irmã, que tiveram complicações pós-parto. Iniciou as primeiras palavras com 4 anos e logo depois parou de falar. Atualmente, forma frases, conversa, mas com algumas pessoas apenas (familiares, alguns terapeutas). Na escola, a estudante compreende o que lhe é falado, responde através de gestos, mímicas e expressões faciais, porém, não emite qualquer som na sala de aula, nem na Sala de Recursos Multifuncionais, nem nas demais dependências. Frequenta a SRM e tem acompanhamento de fonoaudiologia e de psicologia (1 vez por semana) e de neurologia. Nunca fez uso de CAA. Gosta de jogos no computador, desenhos de lutas e super-heróis.

Manuela, sexo feminino, 8 anos, segunda gemelar, estudante matriculada no 3º ano de uma escola regular do Ensino Fundamental I. Tem laudo de Transtorno do Espectro Autista dado pela neurologista (aos 4 anos), não tem comportamentos agressivos. Manuela consegue manter o foco para realizar algumas das atividades propostas em sala de aula, geralmente imita a irmã. Está no início do processo de alfabetização, mas a falta de linguagem expressiva

dificulta a interação com a professora. Foi incluída pela equipe de Educação Especial com a classificação de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Frequenta a mesma turma de sua irmã gêmea e, em alguns momentos, é acompanhada por uma estagiária (normalmente uma vez por semana).

A turma tem aulas todos os dias, das 07h30min às 12h. As aulas são de Educação Física, Língua Inglesa, Sala de Leitura e Artes uma vez por semana. No dia das aulas extras, a professora permanece na escola realizando seu planejamento semanal. Nos dias de Centro de Estudos Parcial (quando a turma sai mais cedo para o professor participar de reunião com a equipe pedagógica), a estudante não vai para a escola, pois o pai alega muito pouco tempo para fazer o trajeto de ida e volta.

Manuela não apresenta fala funcional no espaço escolar, apesar de sua responsável relatar que, fora da escola, a estudante apresenta intenção comunicativa por meio de verbalização de algumas palavras. Segundo sua responsável, em entrevista com a pesquisadora, Manuela nasceu de parto cesárea por estar em posição inadequada (atravessada). Permaneceu na incubadora 4 dias em observação e precisou permanecer mais 11 dias no hospital, pois sua mãe estava na UTI com problemas intestinais (sic). Iniciou as primeiras palavras aos 4 anos. Nessa época, já fazia acompanhamento fonoaudiológico. Atualmente, frequenta a Sala de Recursos Multifuncionais e é acompanhada pela fonoaudiologia, pela psicologia (1 vez por semana) e pela neurologia. Nunca fez uso de CAA.

Manuela apresenta alguns medos. Toda vez que chove, ela não quer sair de casa com medo de encher a rua. A família mora em uma comunidade que alaga em episódios de chuvas intensas. Em alguns momentos de pânico, fica paralisada e reclama de dor no estômago. Por indicação médica, faz uso de Respiridona (1mg à noite). Já teve episódios de convulsões, inclusive na escola. Está em avaliação e acompanhamento com neurologista. A estudante também tem muita dificuldade para se alimentar, escolhe determinados alimentos. Não gosta de brincar com bonecas. Prefere, como a irmã, jogos e desenhos de luta e super-heróis.

Jane, sexo feminino, 47 anos, trabalha há 9 anos como professora em uma escola pública do estado do Rio de Janeiro. Tem formação de professores (nível médio), e graduação em Fonoaudiologia. Não tem qualquer formação na área de Educação Especial. Atualmente, é professora de turma do 1º ano do ensino regular e relata já ter experiência com estudantes com deficiência (deficiência intelectual, deficiência múltipla e TEA). No questionário do perfil do professor, ressalta a dificuldade de planejar e preparar material adaptado com o grande número de estudantes em sala de aula (31 crianças) e deseja formação continuada na área de Educação Especial. Relata estar tentando fazer um trabalho de estimulação da linguagem do estudante

sem fala funcional. Nunca utilizou Tecnologia Assistiva (TA), Comunicação Alternativa e Ampliada (CA), nem fez curso de PECS ou PECS-Adaptado. Relata realizar o planejamento semanal e o planejamento individualizado do seu estudante com TEA, porém, com dificuldades de adequar e adaptar as atividades.

Douglas, sexo masculino, 7 anos, estudante matriculado no 1º ano de uma escola regular do Ensino Fundamental I. Tem laudo de Transtorno do Espectro Autista (TEA) dado pela neurologista, apresenta comportamentos repetitivos e estereotípias, mas não demonstra agressividade. Utiliza objetos para realizar ações repetidas (girar lápis ou brinquedo). Gosta muito de dinossauros e está sempre com seu dinossauro de plástico (geralmente girando o brinquedo). Está em processo de alfabetização e já consegue identificar algumas palavras. Foi incluído pela equipe de Educação Especial com a classificação de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Frequenta as aulas todos os dias, das 07h30min às 12h. Tem acompanhamento com estagiário ou Agente de Educação Especial (AAEE) uma vez por semana.

A turma tem aulas de Educação Física, Artes, Língua Inglesa e Música 1 vez por semana. Nesse dia, durante a aula de Educação Física, o Douglas permanece com a professora em sala de aula para realizar algumas atividades adaptadas. Nos demais horários, a professora realiza seu planejamento semanal e o estudante acompanha a turma nas demais aulas. A professora tem receio de que o estudante se machuque nas aulas de Educação Física.

De acordo com sua responsável, em entrevista com a pesquisadora, Douglas nasceu a termo, de parto cesáreo. Sempre foi muito calmo, não chorava muito, mas não gostava de contato físico. Iniciou as primeiras palavras com 1 ano. Quando tinha 1 ano e 6 meses, já não falava mais nada e evitava muito o contato. Com 2 anos, foi avaliado pela neurologista que, naquela época, não fechou o diagnóstico, mas encaminhou para acompanhamento com fonoaudiologia, psicologia e terapia ocupacional. Atualmente, além dessas terapias, faz psicomotricidade e é acompanhado por uma homeopata, pois tem alergia alimentar (faz dieta sem glúten, sem leite e sem soja). A responsável relata que, após a dieta e o tratamento, Douglas melhorou muito os comportamentos disruptivos como birras, choros, gritos e passou a focar mais nas atividades propostas. A responsável montou cartões e pranchas de Comunicação Alternativa Ampliada (CAA) sob orientação da fonoaudióloga. Foi até a segunda fase do PECS, o que ajudou a diminuir a frustração do estudante. Porém, após começar a falar algumas palavras, Douglas não queria mais usar os cartões e a terapeuta, então, parou de usar a CAA com o estudante.

Em sala de aula, expressa-se através de gestos, mímicas faciais e algumas palavras soltas (muitas vezes repetidas). Não apresenta fala funcional no espaço escolar. As Figuras 1 e 2, a seguir, apresentam, respectivamente, o brinquedo preferido e a prancha de comunicação de Douglas.

Figura 1 – Dinossauro (brinquedo preferido de Douglas)



Fonte: autoria própria

Figura 2 – Álbum de cartões de CAA confeccionadas pela mãe de Douglas



Fonte: autoria própria

2.2 Local

O estudo foi desenvolvido em duas salas de aulas regulares de uma escola de Educação Básica da rede pública do estado do Rio de Janeiro, envolvendo professores de classes comuns e estudantes diagnosticados com TEA sem fala funcional. O prédio possui três andares interligados por uma ampla rampa. Suas dependências estão organizadas e distribuídas em 20 salas de aula, Sala de Recursos Multifuncionais, laboratório de informática, biblioteca,

auditório, refeitório, área administrativa, sala dos professores e banheiros. Com ampla área externa, possui pátio, quadra de esportes coberta, quadra de esportes descoberta, sala de leitura e dependências, além de vias adequadas a estudantes com deficiência e/ou mobilidade reduzida. Os estudantes têm aulas com professores generalistas (pedagogos ou com formação em curso normal) e professores especialistas (Educação Física, Música, Artes, Inglês). A escola atende desde a Educação Infantil até o sexto ano do Ensino Fundamental. Os cursos de formação de professores são oferecidos pela Secretaria de Educação, fora do espaço escolar. São cursos para o professor que trabalha com Alfabetização. Não são oferecidos cursos específicos, como o de CAA para os professores de classe comum.

2.2.1 Descrição das salas de aula

Salas contendo de 30 a 33 mesas e cadeiras para estudantes, quadro branco, mural com calendário, chamada, projetor multimídia, caixa de som, ventilador, aparelho de ar-condicionado, televisão, lixeira, mesa e cadeira com rodinhas para o professor, armário, estante contendo livros de histórias, jogos, letras, números coloridos, apostilas, lápis, borrachas, apontador e lápis coloridos. Os estudantes estão sentados um atrás do outro, em grupos de duas ou três cadeiras e mesas. As mesas para as professoras ficam perto do quadro branco e elas circulam pelas salas para acompanhar as atividades dos estudantes. Em alguns dias, as professoras contam com o auxílio de estagiárias e/ou agentes da Educação Especial (AAEE). Todas as salas apresentam um ambiente alfabetizador com alfabetário, números, sílabas, cartazes, jornais, revistas e livros.

2.3 Instrumentos

A pesquisa foi realizada em três etapas nas quais foram utilizados instrumentos padronizados e não padronizados elaborados pela pesquisadora, com base em Olmedo (2015), Corrêa Neto (2011), Nunes *et al.* (2013), Silva (2016) e Walter (2006). Tais instrumentos serão descritos a seguir:

a) Questionário de caracterização do educador – elaborado pela pesquisadora, baseado em Olmedo (2015), com o objetivo de verificar as características dos educadores quanto a: idade, formação, tempo de atuação na função, experiência e formação na área de autismo e Comunicação Alternativa. Esse questionário foi aplicado na Etapa 1, que corresponde à etapa de Pré-linha de base (APÊNDICE A).

b) Questionário pré-formação em Comunicação Alternativa para autismo – protocolo não padronizado elaborado por Walter (2006) e adaptado por Olmedo (2015). O questionário,

composto por duas questões abertas, 10 questões fechadas e 16 questões que combinam perguntas fechadas e abertas, possibilita aos educadores pontuarem as habilidades comunicativas e os comportamentos indesejáveis das crianças, assim como os desejos e anseios dos educadores em relação ao padrão comunicativo desses estudantes. O instrumento foi utilizado na Etapa 1 – Pré-linha de base, com o objetivo de reunir dados relativos ao padrão comunicativo das crianças e ao conhecimento das necessidades dos educadores quanto à comunicação com as crianças no ambiente da escola (ANEXO A).

c) Folha de registro de ocorrência de iniciativas comunicativas – criado com base nos estudos de Corrêa Neto (2011), Nunes *et al.* (2013), Nunes e Walter (2014), Olmedo (2015) e Silva (2016). Foi adaptado pela pesquisadora com o objetivo de verificar a frequência e o tipo de interação comunicativa entre a díade de participantes. Na folha, constam duas tabelas, uma referente às iniciativas do professor com o estudante; e outra para registro das iniciativas do estudante com o professor. Cada tabela é composta por categorias de análise, a saber:

- Folha de ocorrências de respostas do estudante: 1) interação com a professora (se o estudante iniciava a interação, se respondia ou não à interação); 2) formas de comunicação (vocal, gestual, choro ou grito, CAA ou mista); 3) apresentação de comportamentos inadequados (sim ou não); 4) atende as solicitações da professora (sim ou não); 5) participa das atividades (sim ou não); 6) objetos (se o estudante solicita ou pega o objeto) (APÊNDICE B).
- Folha de ocorrências de respostas do professor: 1) interação com o estudante (se inicia a interação, se responde ou não à interação do estudante); 2) o professor faz uso da CAA?; 3) favorece a comunicação? (sim ou não); 4) verbaliza instruções claras (de modo objetivo) para o estudante? (sim ou não); 5) aguarda resposta do estudante? (sim ou não); 6) atende as solicitações do estudante? (sim ou não); 7) utiliza cartões de CAA para mediar as atividades pedagógicas? (sim ou não). Esse instrumento foi utilizado nas duas etapas da pesquisa que correspondem às etapas de Linha de Base e Intervenção (APÊNDICE C).

d) Folha de registros de episódios interativos efetivados. Documento criado com base nos estudos de Olmedo (2015) e Souza (2015). **Episódios interativos:** quando uma pessoa emitia um comportamento (verbal e/ou não verbal) claramente dirigido a outra pessoa ou grupo, produzindo um efeito sobre o interlocutor ou exigindo uma resposta verbal ou não verbal. Um episódio interativo terminava de três formas: a) quando o foco comum de atenção era substituído por outro foco comum; b) quando após a resposta, um dos envolvidos dirigia sua atenção para outra pessoa; c) quando a iniciativa de interação não era seguida de qualquer

resposta do parceiro, nem mesmo por um olhar dirigido ao iniciador (nesse caso, a iniciativa não foi efetivada e o episódio não foi considerado) (SOUZA, 2000). Na presente análise, só foram computados os **episódios interativos efetivados**, ou seja, para a iniciativa de uma pessoa foi possível identificar um comportamento de resposta do interlocutor, podendo ser uma resposta afirmativa ou negativa, através de olhar, verbalização, vocalização, sorriso, ação, gesto de recusa etc. Esse instrumento foi utilizado nas duas etapas da pesquisa que correspondem às etapas de Linha de Base e Intervenção (APÊNDICES D e E).

e) Questionário pós-formação em Comunicação Alternativa para autismo – protocolo não padronizado elaborado por Walter (2006) e adaptado pela pesquisadora ao contexto da escola para fins deste estudo. Questionário composto por oito questões fechadas, uma questão aberta e dez questões que se combinam entre fechadas e abertas. O instrumento foi utilizado ao final da Etapa 3 – Intervenção, com o objetivo de verificar as alterações quanto ao comportamento comunicativo dos estudantes, assim como a visão dos educadores em relação ao uso da CAA como fator impeditivo ou facilitador no desenvolvimento da comunicação e da fala (ANEXO B).

f) Folha de registro de diário de campo – foi utilizada pela pesquisadora durante todas as etapas da pesquisa para registrar dados relativos aos encontros: data, local, participantes, atividades realizadas, tipo de atividade, estratégias, materiais, conteúdos, tempo de duração e observações. Esse instrumento foi utilizado nas duas etapas da pesquisa que correspondem às de Linha de Base e Intervenção (ANEXO C).

g) Entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras participantes e com os responsáveis das crianças participantes. Esse instrumento foi utilizado ao final da Etapa 3 – Intervenção (APÊNDICES F e G).

2.4 Equipamentos e materiais

Os equipamentos utilizados para a coleta de dados foram uma filmadora tipo JVC; celular Samsung Galaxy S7 versão Android 8.0.0; computador Dell, HD externo Seagate, notebook; plastificadora e impressora colorida. Também foram utilizados: material de escritório variado, como: papel; papelão; plástico e fecho de contato (tipo velcro) autoadesivos; cartões com fotografias, imagens e pictogramas; brinquedos e alimentos diversos; catálogo de símbolos pictográficos do Portal ARASAAC; *software Boardmaker* e fichas de anotações do PECS-Adaptado; pasta de CAA para cada estudante e professor participante. Também foram oferecidos textos para leitura complementar sobre CAA, a saber: *PECS-Adaptado na sala do atendimento educacional especializado* (WALTER, 2017); *Comunicação Alternativa:*

Recursos e procedimentos utilizados no processo de inclusão do aluno com severo distúrbio na comunicação (DELIBERATO, 2007); A comunicação alternativa no contexto escolar. inclusão de pessoas com autismo (WALTER, 2000).

2.5 Procedimentos gerais da pesquisa

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ, com o CAAE N° 80497517.6.0000.5282 (ANEXO D) e pela Secretaria Municipal de Educação – SME-RJ, autorização N° 07/0006.667/2017 (ANEXO E), tendo recebido também a anuência da diretora da escola e dos participantes da pesquisa, que assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICES H, I, J). Os pais dos alunos participantes assumiram a responsabilidade e autorizaram a pesquisa com os respectivos estudantes (APÊNDICE K). Os participantes foram convidados a colaborar com a pesquisa, sem ônus, podendo desistir a qualquer momento, ou outorgar o uso de imagem.

Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) autorizando a participação na pesquisa de todos os participantes, deu-se início aos procedimentos específicos da investigação. Inicialmente, a pesquisadora entrou em contato com a direção da unidade escolar e com os professores e responsáveis dos estudantes participantes da pesquisa sendo todos esclarecidos quanto aos objetivos do estudo.

2.6 Procedimentos de coleta de dados

Os estudantes e seus professores foram filmados uma vez por semana durante o período de abril a julho de 2018 (Linha de base); de setembro a dezembro de 2018 e de abril a maio de 2019 (Intervenção). Cada filmagem teve duração mínima a máxima de 10 a 30 minutos e os horários foram definidos em acordo com a direção da unidade escolar. O Quadro 3, a seguir, apresenta um resumo dos procedimentos realizados nas duas etapas da pesquisa.

Quadro 3 – Procedimentos realizados

Etapas	Duração	Ações desenvolvidas
Pré-linha de base (contato inicial e identificação)	1 mês	Assinatura dos TCLEs dos professores, direção e responsáveis. Entrevistas semiestruturadas (professoras e responsáveis) Aplicação dos questionários: Perfil do professor e do estudante; Questionário pré- formação em CAA.
Etapa 2 Linha de Base	2 meses	Observação dos profissionais atuando com os estudantes sem interferências (filmagens).

		Preenchimento dos LOGs (folhas de registro de ocorrências), diário de campo.
Etapa 3 Intervenção	5 meses	Capacitação dos profissionais Observação e análise das filmagens dos profissionais atuando com os estudantes. Questionário pós-formação em CAA.

Fonte: autoria própria.

2.6.1 Pré-linha de base: contato inicial e identificação

Com o objetivo de coletar informações, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras sobre os seguintes temas: idade, formação, tempo de atuação na função, experiência e formação, perfil dos estudantes, conhecimento sobre TEA e CAA, expectativas em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem no contexto escolar dos estudantes com TEA sem fala funcional e necessidades em relação ao trabalho específico. As entrevistas foram feitas na sala dos professores e nas salas de aula, conforme a disponibilidade das professoras (na maioria das vezes, no horário de planejamento em que os estudantes estavam sendo atendidos pelos professores de Educação Física, Inglês, Artes, Música, na Sala de Leitura). As falas das professoras foram registradas pela pesquisadora diretamente nos questionários e por meio de filmagens. Também foram entregues os questionários de caracterização do educador, de caracterização do estudante e o questionário de pré-formação em CAA. Foi solicitado às professoras que devolvessem os questionários para a pesquisadora em um prazo de uma semana. Somente uma das professoras conseguiu cumprir esse prazo.

Os responsáveis também foram entrevistados e solicitados os laudos médicos dos estudantes. Na entrevista com os responsáveis, a pesquisadora solicitou que falassem sobre o nascimento, o desenvolvimento, o diagnóstico, os acompanhamentos e sobre o que achavam importante para o dia a dia dos estudantes. Ao final, a pesquisadora perguntou para os responsáveis se tinham alguma outra informação importante que não foi mencionada no questionário. Todas as responsáveis demonstram preocupação com a comunicação dos estudantes.

2.6.2 Linha de base (LB)

Nessa etapa, aconteceu a observação dos profissionais atuando com os estudantes por meio de filmagens realizadas pela pesquisadora. O desenvolvimento do referido estudo ocorreu por meio de sessões semanais. Foram realizadas quatro filmagens da professora Jane com o estudante Douglas e três filmagens da professora Eva com as estudantes Maria e Manuela, ou seja, do professor interagindo com seus estudantes, gravadas pela pesquisadora, obedecendo à rotina da escola, em atividades na sala de aula. No total, foram realizadas 06 filmagens, com

duração de 30 minutos cada, gravadas ininterruptamente e sem qualquer interferência da pesquisadora. As professoras foram instruídas a atuar de acordo com o seu planejamento.

As filmagens tiveram como objetivo verificar os comportamentos comunicativos entre professoras e estudantes com TEA, como a ocorrência de interação e diálogo com os estudantes e quais as atividades propostas por elas com o objetivo de interação. Também foi possível observar de que forma essa interação acontecia, os episódios interativos efetivados e o nível de interesse dos estudantes nas atividades apresentadas.

As filmagens de Linha de base foram transcritas a partir de categorias de análise e anotadas na folha de registro de ocorrência de iniciativas de interação dos professores e na folha de ocorrência de iniciativas de interação dos estudantes. As sessões foram inicialmente categorizadas quanto à ocorrência (e não frequência) de iniciativas de interação e com a finalidade de manter a homogeneidade das sessões. Foram categorizados 10 minutos (entre o 1º e 10º minuto na primeira sessão de Intervenção de Maria e Manuela (essa filmagem foi realizada pela professora que só conseguiu registrar 10 minutos de interação) e entre o 5º e 15º minuto nas demais sessões).

Posteriormente, foram analisados os episódios de interação efetivados quanto à frequência, extensão e modalidade de iniciativa e de resposta dos participantes. Os procedimentos de análise e a definição das categorias foram baseados nos estudos de Carr e Felce (2007), Corrêa Netto (2012), Togashi (2014) e Souza (2015).

Após contato com os professores participantes, foi agendado um dia da semana para ida da pesquisadora à unidade escolar, considerando as atividades da turma e a disponibilidade da pesquisadora. Todos frequentavam a escola no turno da manhã. Com o intuito de conhecer a dinâmica das professoras, das turmas e realizar as filmagens, a pesquisadora permanecia uma hora em cada sala de aula. Para que a turma entendesse o porquê das filmagens e a presença da pesquisadora em sala de aula, as professoras apresentaram a pesquisadora para os estudantes e explicaram os objetivos do trabalho. Nessa etapa, todas as filmagens foram realizadas pela própria pesquisadora.

As filmagens eram iniciadas quando as crianças se envolviam em atividades em sala de aula e ficou combinado que só seriam interrompidas quando ocorresse algum imprevisto, como necessidade de higiene da criança ou cuidado imediato com outra criança. Não houve necessidade de interrupção. Cada dia de encontro foi considerado uma sessão. A pesquisadora permanecia em um canto da sala de aula, posicionando a filmadora com o ângulo aberto para focalizar a professora e o estudante em atividade sem qualquer interferência.

Nessa fase de Linha de base, foram disponibilizados cartões de CAA (com figuras representando o sim e o não, porque eram figuras fáceis de ser compreendidas/reconhecidas pelos estudantes). O objetivo era observar se os estudantes usariam, com autonomia, os cartões para se comunicar.

Como descrição do arranjo ambiental da sala de aula, todos os alunos sentavam-se em fileiras com duas ou três mesas juntas. Douglas tinha sua mesa e cadeira posicionadas próximas à professora, dispostas na primeira fileira. Quando a estagiária ou a Agente de Educação Especial (AAEE) estava presente, sentava-se a seu lado. Manuela e Maria sempre se sentavam juntas, uma ao lado da outra. Quando a estagiária estava presente, ela se posicionava entre as estudantes. O Quadro 4, a seguir, apresenta as sessões de gravação da Linha de base.

Quadro 4 – Sessões de gravações de Linha de Base.

Linha de Base					
Estudante	Professora	Filmagens	Duração	Local	Atividade
Douglas	Jane	18/05/2018	30 min	Sala de aula	Rotina/ História menino Poti
		25/05/2018	32 min		Rotina/calendário/Caça ao tesouro
		26/05/2018	32 min		Rotina/ identificação do nome / escrita do nome (letras móveis)
		29/05/2018	32 min		Letras móveis (escrita)
Maria	Eva	18/05/2018	32 min		Caderno pedagógico – rimas
Manuela	Eva	11/06/2018	32 min		Selos
		29/06/2018	32 min		História “E o dente ainda dói”

Fonte: autoria própria

Como pode ser visto no Quadro 4, foram realizadas três sessões de LB para as participantes Maria e Manuela; e quatro sessões para Douglas, no decorrer de dois meses. Foram observadas as atuações das professoras em relação às formas de elas se comunicarem com os estudantes com TEA sem fala funcional durante as atividades na sala de aula. Além disso, pretendeu-se verificar a ocorrência de episódios interativos efetivados ou não nas modalidades de comunicação usadas pelas participantes. Em relação aos estudantes, foram observadas as iniciativas e as respostas de comunicação efetuadas durante os episódios comunicativos realizados com a professora e os tipos de respostas das crianças.

Em cada sessão de filmagem de Linha de Base, a pesquisadora preenchia os LOGs (Relatórios de Observação) (ANEXO C), que eram usados como forma de controle de dias e horários. Esse documento continha as principais informações de cada sessão (pessoas presentes, atividades desenvolvidas, impressões e observações). Os Quadros 5 e 6, a seguir, trazem exemplos de LOGs preenchidos.

Quadro 5 – Log (Exemplo 1)

Data: 29/05/18 Fase: Linha de Base

Pessoas presentes: Professora Jane e estudante Douglas
Turma 1104

Atividades desenvolvidas: Contagem de estudantes (meninos e meninas), rotina, Pirata de palavras (escrita).

A professora inicia solicitando à turma que eles falem a quantidade de meninos e meninas para saber o número total de crianças em sala de aula. Ela escreve os números no quadro e em seguida, a rotina. Douglas está sentado na fileira perto da porta, na frente, ao lado da estagiária. Ele não responde às solicitações da professora. A professora entrega as folhas de atividades para os demais estudantes e explica como fazer. Depois, senta-se de frente para Douglas e mostra um envelope com várias figuras (ampliadas) e como seus respectivos nomes. A primeira figura é a foto e o nome de Douglas e ela solicita o estudante responda “Quem é esse?”. O estudante fala seu nome. A professora, então, solicita que o estudante responda: “Que letra é essa?”. Mostra a letra D. E, sem esperar a resposta do Douglas, já vai perguntando “Onde está a letra D? Mostra a letra D” Cadê a letra D? Mostra o D para a tia”. Como ele não responde, a professora vai perguntando pelas outras letras do nome do estudante. E ele continua sem mostrar e/ou responder e fica levantando os braços, movimentando o tronco para a frente e para trás, sorrindo. A professora, então, resolve mostrar uma outra figura e pega a bola. Mas o estudante reconhece a figura da foca e pede estendendo a mão e os braços em direção ao papel. Ele pega as folhas da mão da professora e procura a foca. Quando acha, repete: “Foca, foca”. Jane bate palmas para o Douglas, demonstrando estar feliz por ele ter acertado e tenta mostrar outra figura (o gato). Mas o estudante sempre procura a foca e quer ficar com a folha na mão. A professora continua tentando estimular a linguagem expressiva do estudante pedindo para ele falar ou repetir os nomes das figuras. Douglas reconhece também a boneca e a bola. As demais figuras, ele repete os nomes.

Fonte: autoria própria

Quadro 6 – Log (Exemplo 2)

Data: 18/05/18
Fase: Linha de Base

Pessoas presentes: Professora Eva e estudantes Maria e Manuela.
Turma 1302

Atividades desenvolvidas: Caderno pedagógico – Interpretação de texto: brinquedos.

Impressões: A estudante Maria está sentada no meio da sala ao lado da estagiária (que está entre as gêmeas). Maria se levanta para mostrar sua apostila para a professora, mas não obtém resposta. Quando a professora faz uma pergunta, a estudante demonstra querer responder, levanta o dedo e ameaça se levantar para mostrar seu trabalho, mas a professora não percebe e dá a resposta. A professora não entende as intenções da Maria e não interage com ela.

Observações: a estudante tenta, ao se levantar, olhar para a professora, interagir. Demonstra através da linguagem corporal (aproximação, aceno, levantar o braço) que deseja se comunicar. Como não apresenta linguagem expressiva, não consegue chamar a atenção para si, expressar seus desejos, opiniões. A professora não percebe, nem interage com a estudante.

Fonte: autoria própria

Ao final da etapa de Linha de Base, observou-se que os estudantes eram bem recebidos em sala de aula pelas outras crianças e pelas professoras. Os estudantes e as professoras não utilizavam CAA. Ademais, as professoras, na maioria das vezes, não interagiam diretamente com as crianças.

2.6.3 Intervenção (I)

No início da Fase de Intervenção, a pesquisadora realizou uma reunião com os responsáveis, as professoras e a orientadora com o objetivo de esclarecer a necessidade da

presença dos estudantes, da colaboração da família junto aos professores para a efetivação do programa de Intervenção. Foram explicados também quais seriam as próximas etapas do trabalho. O Quadro 7, a seguir, mostra as sessões de gravação das intervenções.

Quadro 7 – Sessões de gravações da Intervenção

Intervenção				
Estudante	Professora	Filmagens	Duração	Local
Douglas	Jane	09/11/2018	24 min	Sala de aula
		27/11/2018	25 min	
		30/11/2018	18 min	
		14/12/2018	28 min	
		25/04/2019	30 min	
		26/04/2019	22 min	
Maria	Eva	26/10/2018	10 min	
Manuela	Eva	29/11/2018	26 min	
		03/12/2018	32 min	
		14/12/2018	32 min	

Fonte: autoria própria

Nessa etapa, foram realizados 10 encontros, com reuniões uma vez por semana (após cada sessão de filmagem) contando com a participação de profissionais para formação teórica e prática sobre temas relacionados ao TEA. Na ocasião, foram entregues cartões de CAA confeccionados pela pesquisadora. Esses cartões fizeram parte dos recursos disponibilizados para as ações de Intervenção dos profissionais com os estudantes, orientadas pela pesquisadora, como atividade prática da formação. Baseando-se nos pressupostos do PECS-Adaptado, as professoras receberam as orientações de como trabalhar com os cartões. Eles continham figuras de itens de grande interesse para as crianças. Ficou estabelecido que, ao final de cada filmagem, fossem realizadas discussões com as professoras enfocando as reflexões sobre as mudanças nas habilidades comunicativas e de interação (entre o professor e o estudante) e sobre as atividades adaptadas realizadas.

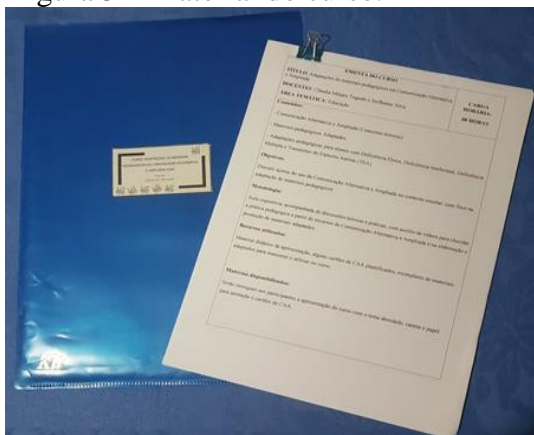
Durante essa fase, foram realizados encontros semanais nas respectivas salas de aula, com duração aproximada de duas horas. Baseada nos relatos das professoras nas fases de Pré-linha de base e Linha de base, a pesquisadora organizou as seguintes etapas:

a) Foram oferecidos textos para leitura complementar sobre CAA, a saber: *PECS-Adaptado na sala do atendimento educacional especializado* (WALTER, 2017); *Comunicação alternativa: recursos e procedimentos utilizados no processo de inclusão do aluno com severo distúrbio na comunicação* (DELIBERATO, 2006); *A comunicação alternativa no contexto escolar: inclusão de pessoas com autismo* (WALTER, 2000).

b) As professoras e a pesquisadora participaram de um curso de Adaptações de Materiais Pedagógicos em Comunicação Alternativa e Ampliada, com carga horária de oito horas, ministrado pelas professoras Cláudia Miharú Togashi e Stefhanny Paulimineytrick Silva, ocasião em que receberam material para estudo (textos) e para confecção de pranchas e cartões de CAA (setembro de 2018).

1. Conteúdo do curso: conceitos teóricos de CAA; materiais pedagógicos adaptados; adaptações pedagógicas para alunos com Deficiência Física (DF); Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Múltipla (DMU) e Transtorno do Espectro Autista (TEA).
2. Objetivo do curso: discutir acerca do uso da CAA no contexto escolar, com foco na adaptação de materiais pedagógicos.
3. Metodologia do curso: aula expositiva acompanhada de discussões teóricas e práticas com auxílio de vídeos para elucidar a prática pedagógica a partir de recursos da CAA e na elaboração e produção de materiais adaptados. Recursos utilizados: material didático da apresentação (Figura 3), alguns cartões de CAA plastificados, exemplares de materiais adaptados para manusear e utilizar no curso.

Figura 3 – Material do curso.



Fonte: autoria própria

c) As professoras foram orientadas a antecipar as situações e as organizar de forma sistemática e sequencial com o objetivo de auxiliar na estruturação e na execução dos atos comunicativos, utilizando os cartões de CAA.

d) Confecção da rotina de sala de aula em cartões (atividades desenvolvidas diariamente e os possíveis eventos realizados na escola) para ajudar na organização do pensamento, da linguagem, da aprendizagem e contribuir para a independência e a autonomia (Figuras 4 a 7).

Figura 4 – Rotina individual



Confeccionada pela pesquisadora e utilizada pelo Douglas em sala de aula. Feita com um triângulo de papelão comprido e com os cartões de CAA e arrumados na ordem das atividades a ser realizadas
 Fonte: autoria própria

Figura 5 – Rotina individual 2:



Confeccionada pela pesquisadora e utilizada pelo Douglas em sala de aula. Fonte: autoria própria

Figura 6 – Material para a rotina de Douglas



Fonte: autoria própria

Figura 7 – Rotina confeccionada para toda a classe do Douglas



Fonte: autoria própria

e) Confecção de materiais de CAA (pela pesquisadora) baseados nas listas de interesse dos estudantes e nas atividades propostas pelas professoras (Figura 8).

Figura 8 – Pasta confeccionada pela pesquisadora e entregue para as professoras utilizarem na Etapa 3: Intervenção



Fonte: autoria própria

f) Baseando-se nos pressupostos do PECS-Adaptado, as professoras receberam as orientações sobre como trabalhar com os cartões e utilizar a instigação verbal, utilizando frases e perguntas como “O que você quer? Pede”. “Usa o cartão para me pedir, pede”. “Posso entender melhor se você usar o cartão para me pedir” (WALTER, 2000) com o objetivo de estabelecer um diálogo com os estudantes e manter um canal de comunicação.

g) As professoras foram orientadas a aguardar a resposta do estudante, oferecer modelo e facilitar também a interação dos estudantes com os colegas da turma. Para tanto, deveriam colocar os objetos desejados pelo estudante fora de seu alcance e o estimular à solicitação desses objetos por meio do cartão de CAA. Abordar o estudante pela frente estando face a face.

h) Instrução e auxílio para os professores sobre como observar seus estudantes, verificando seus interesses e necessidades com o objetivo de definir e construir estratégias que favorecessem a sua comunicação, o seu envolvimento e a sua participação efetiva nas atividades propostas. Discutir, analisar e refletir sobre as dificuldades encontradas, com base no desempenho das professoras observado pela pesquisadora e em seus próprios relatos. Possibilitar a reflexão sobre se o que foi ofertado favoreceu a comunicação do estudante. Esse procedimento era feito após as filmagens. Pesquisadora e professora conversavam sobre a filmagem, as atividades da semana anterior e as dúvidas. Quando não era possível conversar logo após as filmagens, eram combinados dias e horários específicos.

i) Estimular o estudante a iniciar o diálogo demonstrando a necessidade de haver uma troca (emissor e receptor). Estabelecer um diálogo de acordo com o interesse do estudante e tentar mantê-lo interessado (Figura 9). Caso fosse interrompido, tentar restabelecer.

Figura 9 – Douglas usando CAA com a professora



Fonte: autoria própria

j) Propor atividades de curta duração (Figuras 10 e 11), solicitar uma tarefa de cada vez. Objetividade nas ordens e nos pedidos.

Figura 10 – Página do Caderno de atividades



Fonte: autoria própria

Figura 11 – Página do Caderno de atividades



Fonte: autoria própria

k) Utilizar cartões nas atividades pedagógicas com o objetivo de trabalhar com as diversas formas de expressão (Figuras 15 e 17). Oferta de materiais adaptados (baixa tecnologia) (Figuras 14, 16, 18 e 19) e de atividades pedagógicas adaptadas (Figuras 12 e 13), com recursos da CAA, conforme o conteúdo solicitado pela professora.

Figura 12 – Douglas realizando atividades pedagógicas com cartões de CAA



Fonte: autoria própria

Figura 13 – Douglas realizando atividades pedagógicas com cartões de CAA (exemplo 2)



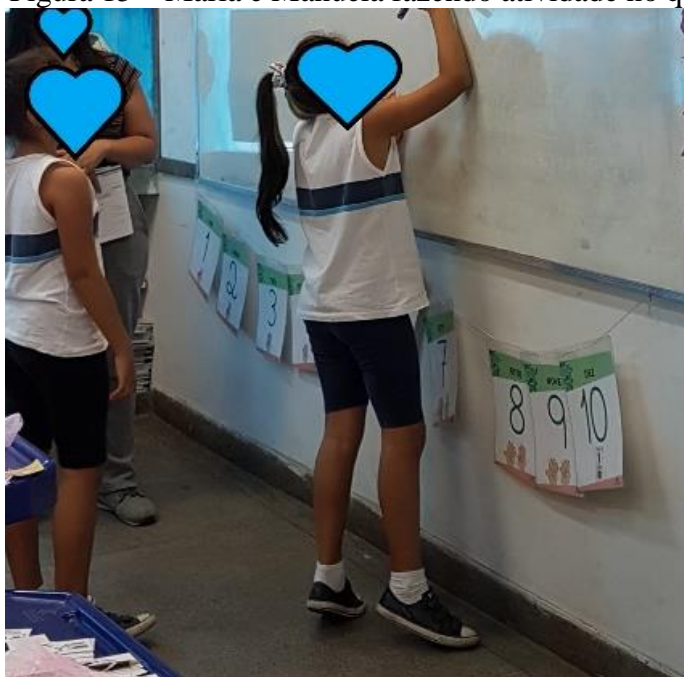
Fonte: autoria própria

Figura 14 – Letras móveis



Fonte: autoria própria

Figura 15 – Maria e Manuela fazendo atividade no quadro



Fonte: autoria própria

Figura 16 – Pochete do Douglas



Fonte: autoria própria

Figura 17 – Maria e Manuela em sala de aula



Fonte: autoria própria

Figura 18 – Pochete da Maria e Manuela



Fonte: autoria própria

Figura 19 – Douglas usando a pochete



Fonte: autoria própria

Ao final das sessões de Intervenção, observou-se o aumento das tentativas de interação e diálogo entre professores e estudantes. Também se puderam constatar mudanças significativas no comportamento comunicativo e social dos participantes.

2.7 Procedimentos de análise dos dados

Os questionários aplicados aos professores foram analisados qualitativamente e ofereceram dados relativos à caracterização das turmas, ao perfil dos professores, ao perfil comunicativo e às necessidades dos professores quanto ao conhecimento e à utilização da CAA com os estudantes sem fala funcional no ambiente da sala de aula. Para a análise dos dados foram elaborados dois protocolos. O primeiro englobava as categorias de análise criadas com base nas dificuldades de comunicação entre os estudantes com TEA e os professores em sala de aula regular, o que constava das observações realizadas pela pesquisadora. Caso houvesse ocorrência de alguma categoria observada no determinado intervalo de tempo, marcava-se com um X no quadrado respectivo, sinalizando a presença do comportamento. Essa marcação foi padronizada para todos os tipos de atos comunicativos nos protocolos de registros (APÊNDICES H e I). Posteriormente, essas categorias foram descritas e ilustradas por meio de gráficos. No segundo protocolo, constavam os episódios interativos efetivados. Esse registro tinha a finalidade de verificar o engajamento do diálogo entre o professor com o estudante e do estudante com o professor.

O estudo desenvolveu-se de modo a verificar se a VI afetava as VDs, ou seja, se o programa de formação de professores de classe comum no uso da Comunicação Alternativa e Ampliada, a partir dos pressupostos do PECS-adaptado, com os professores atuando com

estudantes com TEA sem fala funcional afetou as habilidades comunicativas entre eles. Cada VD envolvia um conjunto de respostas, conforme descreveremos nas subseções a seguir.

2.7.1 Atos comunicativos dos estudantes

Os atos comunicativos dos estudantes foram analisados mediante a interação com a professora. Nessa perspectiva, os seguintes comportamentos integram essa categoria:

- **Iniciativa de interação com a professora:** quando o estudante demonstrava interesse para realizar uma interação, iniciava o ato comunicativo com a professora de forma espontânea, a partir de interesses próprios. Poderia ser de forma verbal ou não verbal.

Ex.: Maria levanta o braço para mostrar sua atividade para a professora.

- **Responde à interação:** comportamento apresentado pelo estudante em relação à iniciativa do professor, podendo ser um direcionamento de olhar para o professor ou para o objeto apresentado, acompanhado ou não de outra modalidade expressiva.

- **Não responde à interação:** ausência de comportamento apresentada pelo estudante em relação à iniciativa do professor.

2.7.1.1 Formas de comunicação

As formas estabelecidas para comunicação referem-se à topografia das respostas comunicativas, ou seja, ao tipo de comportamento específico usado tanto pelo sujeito como por seus interlocutores para se comunicar (NUNES *et al.*, 2007). Elas foram categorizadas em:

- a) **Verbal (V):** refere-se ao uso de palavra(s) articulada(s) como forma de iniciar a interação ou em resposta à iniciativa.
- b) **Gestual** – uso de gestos com as mãos, como: apontar; bater palmas; puxar; empurrar; pegar e mostrar objetos, símbolos gráficos ou outros elementos simbólicos; movimentos do corpo com intenção comunicativa, como jogar corpo para trás ou para baixo ou soltar um objeto para mostrar que não quer algo, expressando seus sentimentos e estados emocionais, desconsiderando as estereotipias motoras.
- c) Ex.: Manuela mostrou a apostila para a professora na intenção de indicar que terminou o trabalho.
- d) **Choro/Grito** – uso de vocalizações e gritos associados aos comportamentos com intenção de aceitar, recusar, negar, ignorar ou atender, podendo vir acompanhados de estereotipias verbais e motoras.

- e) Comunicação Alternativa e Ampliada – uso de cartões para iniciar ou responder a um episódio interativo, que pode acontecer acompanhado de forma mista (duas ou mais modalidades empregadas simultaneamente. Ex: CAA acompanhado de grito) ou isolada. Admite-se, na fase inicial de aprendizagem, o apoio físico (ajudar o estudante com as mãos) para efetuar o ato.
- f) Ausência de respostas – entende-se como ausência de resposta o alheamento ao ambiente e/ou a presença de estereotípias acompanhadas de outros comportamentos sem uma resposta ao solicitado.
- g) Comunicação Mista – inclui o uso de duas ou mais modalidades acima descritas empregadas simultaneamente para fins comunicativos.

Ex.: Douglas entrega o cartão de CAA e fala a palavra paçoca, solicitando o doce para a professora.

2.7.1.2 Comportamentos inadequados

Ocorre quando o estudante apresenta algum tipo de conduta que não seja adequada para o contexto, como sair correndo sem ser solicitado, ou gritar, agredir, morder, puxar cabelo, bater na mesa, jogar objetos.

Ex.: Douglas bate na mesa quando a professora lhe pergunta qual a atividade que iriam fazer em seguida.

2.7.1.3 Solicitações da professora

O estudante atende a solicitação da professora e responde de forma verbal ou não verbal.

Ex.: Maria se dirige ao quadro para escrever as respostas da atividade por solicitação da professora.

2.7.1.4 Participação nas atividades

Essa ação foi considerada quando o estudante conseguia se manter em atividade pedagógica com auxílio ou não da professora por pelo menos dez minutos. Nesse caso, respondia-se à seguinte questão: participa (sendo marcado sim ou não).

Ex.: Maria preenche as respostas na apostila acompanhando a correção no quadro pela professora.

2.7.1.5 Solicitação de um objeto

Essa ação é desenvolvida pelo estudante com a finalidade de solicitar algo para seu professor. Na observação, isso podia acontecer de forma verbal, gestual ou utilizando cartões de CAA. Nesse caso, era analisada a seguinte ação: solicita (sendo marcado sim ou não).

Ex.: Douglas pega a lancheira e leva até a professora solicitando o lanche.

Ao considerar possibilidades diversas de comunicação, torna-se fundamental, em ambiente escolar, que os professores reconheçam outras formas de comunicação, a fim de eliminar as barreiras existentes. Os atos comunicativos começavam quando a interação professor-estudante era iniciada e terminava quando o foco de atenção mudava.

Para uma melhor compreensão do quadro dos atos comunicativos da professora, foi elaborado um protocolo de registro de ocorrências das categorias escolhidas. Esse comportamento será detalhado no subitem a seguir.

2.7.2 Atos comunicativos das professoras

Essa ação foi analisada em observância à interação das professoras com o estudante. Nesse processo, os seguintes comportamentos integram essa categoria:

- Inicia a interação – quando a professora se dirigia ao estudante para realizar um ato comunicativo utilizando uma atividade ou objetos de interesse do estudante.
- Responde à interação – quando a professora estava atenta aos sinais verbais e não verbais do estudante e respondia ao desejo, à pergunta e/ou à solicitação da criança.
- Não responde – quando a professora não estava atenta aos sinais verbais e não verbais do estudante e não respondia ao desejo, à pergunta e/ou à solicitação da criança.

2.7.2.1 Faz uso da CAA

Uma das formas de evidenciar atos comunicativos da professora em relação ao estudante era quando ela fazia uso de cartões de CAA para elaborar perguntas e estabelecer algum diálogo com o estudante. Desse modo, ela favorecia a expressão deste, buscando estimular suas habilidades comunicativas.

2.7.2.2 Favorece a comunicação do estudante

Uma das formas de estímulo ao estudante com TEA se dava quando a professora buscava manter a comunicação com o estudante para que ele pudesse se comunicar.

Ex.: Jane mostra a foto do estudante (com o nome) e pergunta: “Quem é esse?” O estudante responde falando seu nome. Em seguida, ela continua apontando para o nome e perguntando: “E essa letra?” “Que letra é essa?”.

2.7.2.3 Verbaliza instruções claras (objetivas)

É preciso, no contato com pessoas com TEA, nesse caso, a professora, deve dar um único comando de cada vez. Na observação, pôde-se identificar que a professora dava instruções individuais para o estudante associando estratégias visuais no intuito de facilitar a compreensão.

2.7.2.4 Aguarda a resposta do estudante

Durante a aula, a professora fazia alguma pergunta ao estudante e aguardava um tempo para ele responder (entre 1 a 2 minutos).

Ex.: Jane pergunta para Douglas o que ele deseja fazer após a atividade e espera ele mostrar a resposta (massinha ou jogo de encaixe). Ele não responde. Então, após 2 minutos, ela repete a pergunta.

2.7.2.5 Atende as solicitações do estudante

Algumas vezes, o estudante solicita a atenção da professora. Nesta pesquisa, foi observado se a professora estava atenta aos sinais verbais ou não verbais emitidos pelo estudante e respondia àquilo que a criança solicitava ou desejava.

3.7.2.6 Utiliza cartões de CAA para mediar as atividades pedagógicas

Nesse processo, buscou-se identificar se o professor fazia uso de recursos de CAA para adaptar materiais e realizar atividades pedagógicas com o objetivo de facilitar a aprendizagem.

Ex.: Professora Eva utiliza cartões de CAA para a estudante Maria responder às perguntas sobre a história trabalhada.

2.7.3 Episódios interativos efetivados

Foram considerados episódios interativos efetivados a iniciativa de interação de um participante seguida de um comportamento de resposta do interlocutor, conforme definição já descrita. Por se tratar de crianças sem fala funcional, foram consideradas iniciativas e respostas: vocalizações, olhar, comportamentos, movimentos corporais e uso de figuras de comunicação (SOUZA, 2015; OLMEDO, 2015). Ademais, analisaram-se os aspectos descritos nos subitens a seguir.

3.7.3.1 Frequência

Para analisar a frequência foram contabilizados os episódios interativos efetivados pelo total de iniciativas dos interlocutores da díade, considerando o tempo total de uma sessão. Para tanto, foi analisada a *modalidade de iniciativa e resposta dos participantes*⁵. Nesse sentido, buscaram-se observar as formas de iniciativa e de respostas utilizadas nas díades de participantes. Como modalidades de iniciativa e resposta dos professores, foram consideradas as formas: oral, corporal, mista com figura de comunicação e mista. Como modalidade de iniciativas e resposta da criança, foram consideradas as formas: oral, vocal, olhar, comportamental, figura de comunicação, figura de comunicação com ajuda, mista com figura de comunicação e mista, as quais detalharemos a seguir.

- a) *Oral (Or)*: quando o educador ou a criança emite palavras ou vocalizações articuladas semelhantes a palavras.
- b) *Vocal (Vo)*: quando a criança emite qualquer tipo de som oralmente, não articulado ou articulado com entonação da língua (jargão).
- c) *Corporal (Cor)*: quando o educador realiza qualquer movimento do rosto ou do corpo, tais como: olhar, expressões faciais, gestos não simbólicos elementares, gestos não simbólicos convencionais e gestos simbólicos.
- d) *Olhar (Ol)*: quando a criança direciona para o educador o olhar, ou objetos, figuras ou fotografias como forma de iniciar ou responder à interação.
- e) *Figuras de Comunicação (FC)*: quando a criança ou o educador utiliza figuras de comunicação que contêm imagens pictográficas ou reais para iniciar ou responder a uma interação.
- f) *Figuras de Comunicação com ajuda (FC+A)*: quando a criança utiliza figuras de comunicação com ajuda do outro educador ou da pesquisadora para iniciar ou responder a uma interação.
- g) *Comportamental (Com)*: quando a criança realiza algum comportamento ou movimento do corpo com intenção de iniciar ou responder a uma interação, como chorar, jogar-se no chão, afastar o objeto para dizer que não quer, aproximar seu corpo ao corpo do educador para fazer carinho, sentar ou pedir colo, bater, empurrar, afastar ou pegar na mão para mostrar o que deseja ou o que não deseja.

⁵ Gestos não simbólicos elementares: pegar na mão e levar, puxar, cutucar etc. Gestos não simbólicos convencionais: apontar, negar com a cabeça, gesto de vem cá etc. Gestos simbólicos: aqueles que representam ações, objetos, idade etc. (ZORZI; HAGE, 2004).

- h) *Mista (M)*: quando o educador ou a criança utiliza mais de uma forma de comunicação concomitantemente para responder ou iniciar uma interação.

3.7.3.2 Extensão

Os episódios interativos foram analisados quanto ao número de elos realizados na interação como:

- a) *Episódio de um elo*: quando ocorria uma iniciativa de interação seguida de uma resposta à iniciativa e se encerrava a interação, caracterizando assim um episódio de um elo. Considerou-se que um episódio interativo se encerrava quando, após a resposta, um dos participantes mudava o foco de atenção para outra pessoa ou atividade. Ex.: Jane pergunta a Douglas o que ele quer fazer após terminar o trabalho. Ele olha para o cartão da massinha, pega, mostra e responde: “Massinha”.
- b) *Episódio com múltiplos elos*: quando ocorria uma iniciativa de interação com uma resposta à iniciativa do interlocutor seguida de um novo comportamento de iniciativa do interlocutor, sem mudança do foco de atenção dos interlocutores para outra pessoa ou atividade. Ex.: Jane mostra as letras da palavra baú. Solicita que Douglas pegue as letras que ela vai falando, repita o nome e cole no papel. Douglas repete os nomes das letras e cola no papel (uma a uma). Depois, a professora solicita que ele conte o número de letras com ela. Ele conta e sorri.

2.8 Índice de fidedignidade

Com o objetivo de garantir a fidedignidade da observação, foi verificada a concordância entre os protocolos da pesquisadora e de um segundo observador que recebeu instruções sobre a descrição de cada categoria analisada. O segundo observador foi anteriormente treinado pela pesquisadora. Foram considerados 25% das sessões de Linha de base e 25% das sessões da fase de Intervenção de todas as variáveis, escolhidas de forma aleatória.

Após os registros, os protocolos da segunda observadora e os da pesquisadora foram comparados para o cálculo de acordos e desacordos. Nesse caso, seguiu-se a fórmula de mensuração proposta por Fagundes (1985): com o número de acordos dividido pela soma de acordos e desacordos multiplicada por 100, mediante a fórmula a seguir.

$$IF = \frac{\text{Concordância}}{\text{Concordância} + \text{Desacordos}} \times 100$$

Concordância + Discordância

Para o cálculo da fidedignidade, foram utilizadas duas tabelas: uma para o número de iniciativas e de respostas realizadas e outra para os episódios interativos efetivados. Portanto, todas as categorias foram usadas para a análise dos índices de fidedignidade. Como resultado, a média dos índices de fidedignidade nas categorias neste estudo foi de 88,8%. Segundo Fagundes (1985), as sessões devem ter índice de concordância igual ou superior a 70% para ser consideradas fidedignas.

3 RESULTADOS

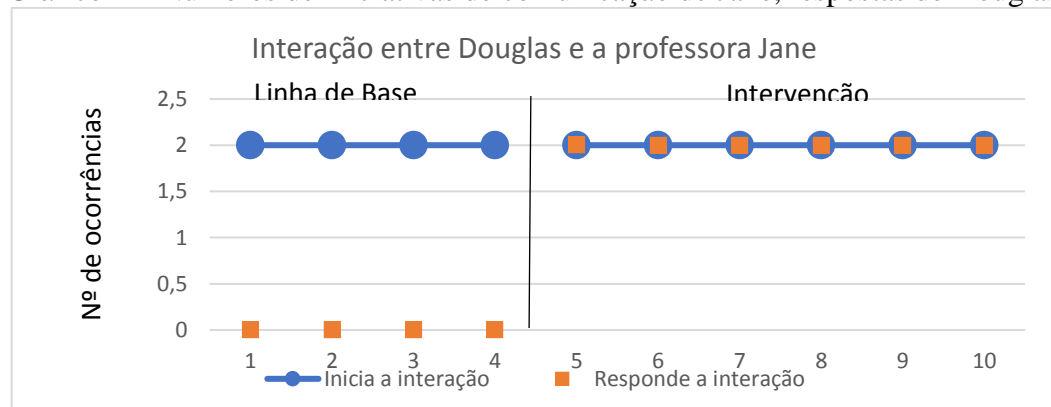
Durante a pesquisa, as professoras sinalizaram a falta de uma comunicação efetiva como um grande obstáculo no trabalho com seus estudantes com TEA. As duas professoras tentavam estimular a linguagem de seus estudantes por meio de atividades que, segundo elas, tinham como objetivo a oralidade e, na maioria das vezes, não obtiveram sucesso. Não conheciam nem tinham familiaridade com os recursos de CAA, portanto, não os utilizavam com seus estudantes. Não receberam qualquer tipo de formação em CAA e tinham dificuldades de adaptar materiais para seus estudantes.

A respeito da interação comunicativa na sala de aula, os demais estudantes da turma muito pouco se dirigiam ao Douglas para solicitar algo, ou para qualquer comunicação. Do mesmo modo, esse estudante também não iniciava qualquer tipo de aproximação com eles. Foram percebidas apenas pequenas situações em que os colegas auxiliavam Douglas a pegar algo em sua mochila, entregavam algum material para ele. Na maioria das vezes, era a professora que direcionava a interação de Douglas com as outras crianças. Na sala de Manuela e Maria, os demais estudantes também pouco se dirigiam a elas. Maria, quando necessitava pedir algum material, apontava e usava gestos. Manuela evitava a aproximação com outras crianças. As duas respondiam à professora por meio de gestos.

Quanto aos resultados da pesquisa, estes serão exibidos e discutidos a partir da análise das categorias envolvidas nas interações comunicativas na sala de aula, com a atuação das professoras com seus estudantes. Nessa perspectiva, serão demonstrados como eram os comportamentos comunicativos das professoras e dos estudantes antes e depois da Intervenção. As categorias que não tiveram qualquer tipo de ocorrência, que foram pouco marcadas ou, nas quais, não houve significativas alterações de ocorrência, não serão apresentadas em forma de gráfico, apenas mencionadas posteriormente na discussão.

3.1 Processo de interação e comunicação entre professora Jane e Douglas e vice-versa

Gráfico 1 – Números de iniciativas de comunicação de Jane, respostas de Douglas



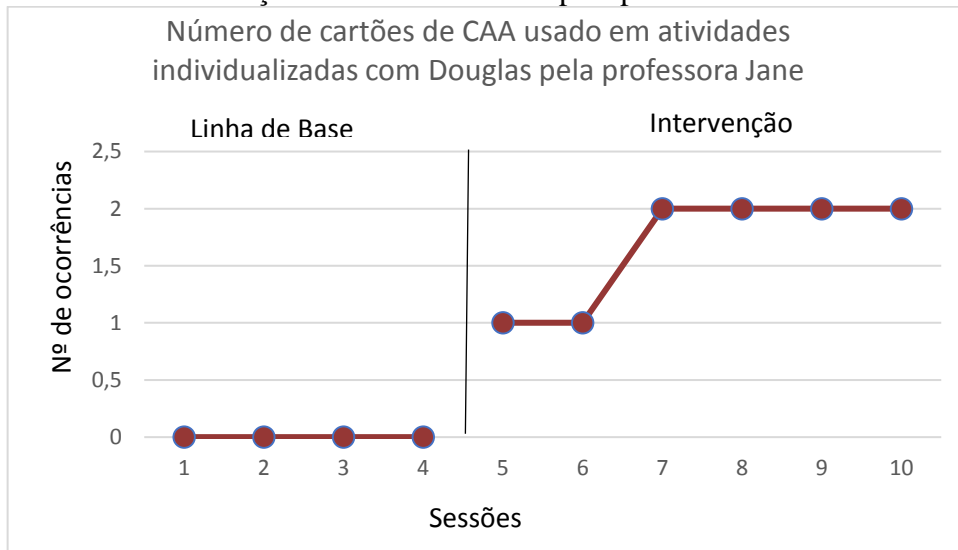
Fonte: autoria própria

O Gráfico 1 mostra a interação da professora Jane com o estudante Douglas nas dez sessões de coleta de dados nas quais estão representadas as categorias de interação. Observa-se que a professora iniciava a interação tanto na Linha de Base quanto na de Intervenção. É válido ressaltar que nas sessões de Linha de Base, a professora Jane já iniciava a atividade fazendo várias perguntas, sem perceber a intenção comunicativa e as solicitações de Douglas, por isso, não respondia à interação do estudante. Essa postura pode ser exemplificada com um trecho da 3ª sessão de LB, quando a professora iniciou a interação solicitando que o estudante respondesse à pergunta: “Que letra é essa?” Mostra a letra D. Em seguida, sem esperar a resposta do Douglas, Jane já foi perguntando “Onde está a letra D? Mostra a letra D. Cadê a letra D? Mostra o D para a tia”. Como ele não respondeu, a professora foi perguntando pelas outras letras do nome do estudante.

Já na Intervenção, a professora apresentou-se mais atenta aos sinais verbais e não verbais do estudante e passou a responder à solicitação dele. Desse modo, a professora iniciou as sessões estimulando a organização da rotina com CAA (antecipação das atividades) e habilidades comunicativas. Na primeira sessão de Intervenção, por exemplo, escreveu o nome do Douglas no quadro branco e, quando o estudante olhou para ela, demonstrando gostar da atividade, Jane percebeu o desejo do estudante e deu a caneta para ele escrever. Douglas, então, pegou a caneta e fez alguns rabiscos no quadro.

Após a filmagem, a pesquisadora conversou com a professora sobre algumas observações (como foi combinado anteriormente). Elogiou a professora na utilização da rotina e ressaltou a importância da retirada dos cartões de CAA (do suporte) após a realização de cada atividade. Ademais, a pesquisadora ressaltou a necessidade de estabelecer um diálogo, de estimular o estudante a pedir o objeto (ex.: No momento da caneta, ela poderia ter solicitado que o estudante pedisse a caneta através do cartão de CAA). Destacou ainda que a professora deveria pensar em diversas possibilidades de respostas, estar sempre atenta aos sinais verbais e não verbais do estudante, deixar o material sempre perto e aguardar as respostas do estudante dando tempo para ele se expressar.

Gráfico 2 – Utilização de cartões de CAA pela professora Jane

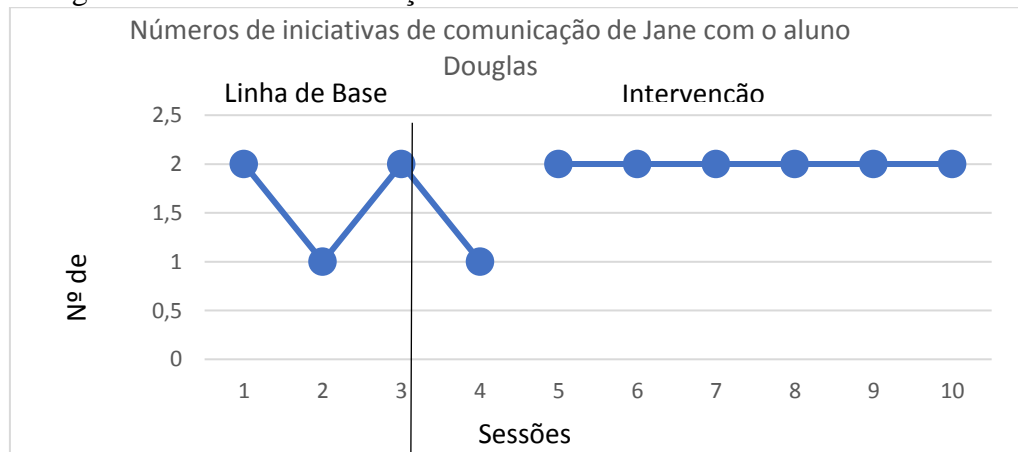


Fonte: autoria própria

No Gráfico 2, observa-se que, na LB, a professora Jane não utilizou cartões de CAA. Nessa etapa, a professora relatou para a pesquisadora que tentava utilizar atividades que favorecessem a oralização do estudante. Após orientações, leitura dos textos sobre CAA, confecção de cartões de CAA, seleção de material e adaptação de atividades, a professora iniciou o uso de CAA com Douglas em sala de aula. Essa utilização aconteceu gradativamente até encontrar um ponto de estabilidade a partir da sétima sessão de Intervenção.

Vale lembrar que o estudante possuía os cartões em casa, mas não os utilizava na escola (informações dadas pela responsável em entrevista com a pesquisadora). Na segunda sessão de Intervenção, a professora perguntou para Douglas o que ele desejava fazer naquele momento e aguardou a resposta do estudante. Ele falou “massinha” e a professora pediu para Douglas pegar o cartão da massinha e entregar para ela. Ele repetiu “massinha”, pegou o cartão que estava preso na rotina e entregou para a professora. A professora, então, entregou a massinha.

Gráfico 3 – Números de iniciativas de comunicação de Jane e respostas de Douglas Favorece a comunicação

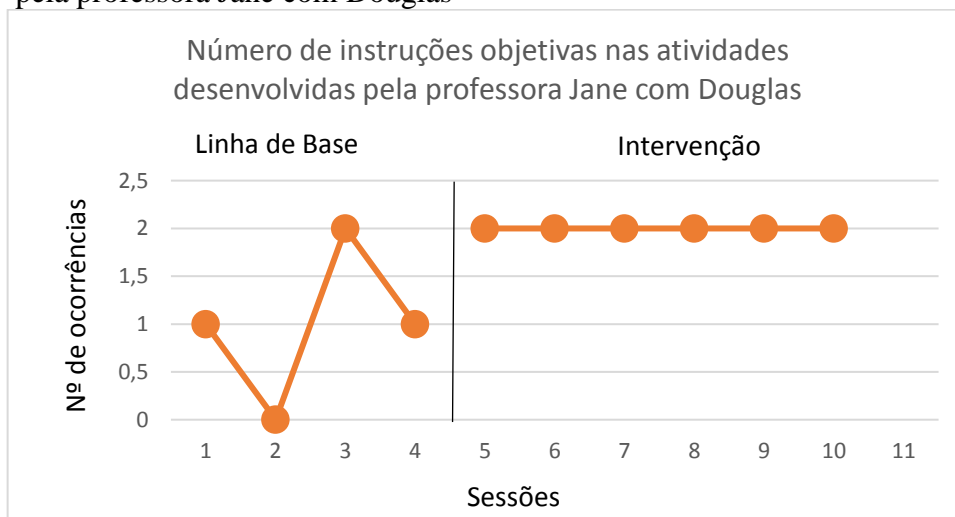


Fonte: autoria própria

O Gráfico 3 apresenta a categoria “favorece a comunicação”. Nesse sentido, observaram-se as iniciativas de comunicação da professora. Jane iniciou a interação com Douglas nas duas etapas da pesquisa, porém, na LB, essa interação oscilava em relação ao número de ocorrências, pois, em alguns momentos, o estudante permanecia sentado na frente da professora, perto da estagiária, mas sem participar das atividades com a turma e sem interagir. A professora primeiro explicava a rotina e as atividades para a turma e depois se direcionava para o Douglas (individualmente). Já na etapa de Intervenção, a professora buscou manter a comunicação com o estudante tanto nas atividades em grupo quanto nas individuais, dando-lhe melhores condições de se expressar.

Essa interação e o favorecimento da comunicação apareceram na terceira sessão de Intervenção, quando a professora iniciou fazendo a rotina com Douglas e informou que ele iria fazer a prova escrita. Ela colocou na mesa de Douglas alguns cartões e figuras de CAA, cola e letras móveis. Na primeira questão da prova, a professora leu a frase e o estudante tinha de escrever o que foi ditado. A frase era: O gato pegou o rato. A professora, então, pediu para que o estudante selecionasse as figuras de CAA referentes ao que foi dito e solicitou que ele formasse a frase (na sequência correta). Ela foi falando os nomes de cada figura e o estudante foi selecionando e colando na prova. Ele respondia às solicitações da professora olhando para ela, selecionando as figuras de CAA, colando e repetindo o nome de cada figura. Depois organizou as palavras correspondentes a cada figura da mesma maneira. Com isso, a professora ficou muito feliz ao demonstrar que Douglas já estava lendo. Porém, ainda continuava muito ansiosa em relação à fala do estudante e não esperava a resposta do Douglas para algumas atividades. A pesquisadora conversou com a professora sobre a necessidade de dar um tempo para o estudante se expressar.

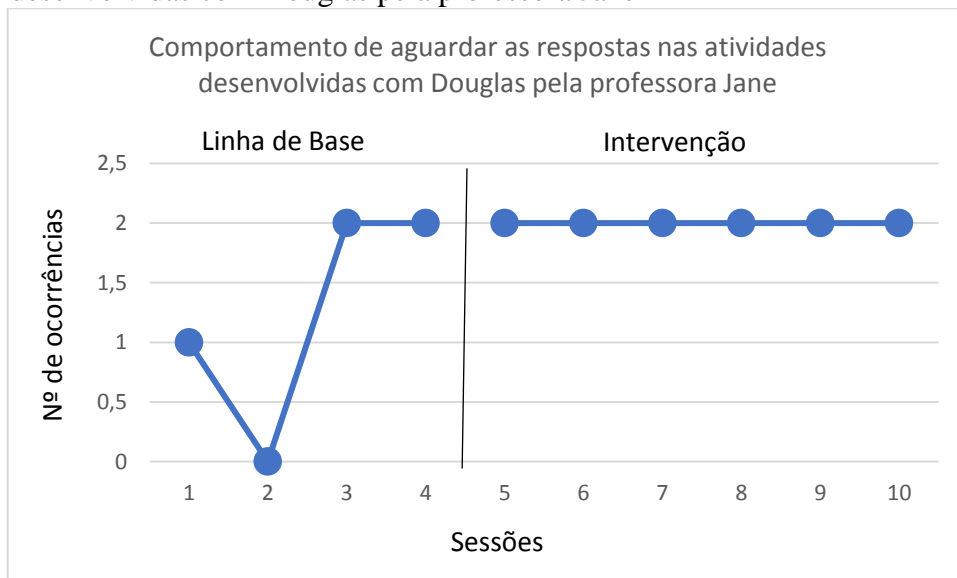
Gráfico 4 – Número de instruções objetivas nas atividades desenvolvidas pela professora Jane com Douglas



Fonte: autoria própria

No Gráfico 4, observa-se uma oscilação (declínio e ascensão) do número de instruções objetivas oferecidas pela professora ao estudante na LB. Ela, em alguns momentos, dava ao estudante vários comandos ao mesmo tempo, não oferecia instruções individualizadas para ele, nem aguardava sua resposta. Na etapa de Intervenção, depois de algumas orientações, de questionamentos e de conversas com a pesquisadora, a professora Jane modificou seu comportamento e passou dar um único comando de cada vez e ofereceu instruções individuais para o estudante, associando estratégias visuais para facilitar a compreensão (figuras relacionadas ao tema, cartões de CAA, cartões de rotina). Demonstrou, assim, mais objetividade nas ordens, nos pedidos e aguardava por mais tempo as respostas do estudante.

Gráfico 5 – Comportamento de aguardar as respostas nas atividades desenvolvidas com Douglas pela professora Jane

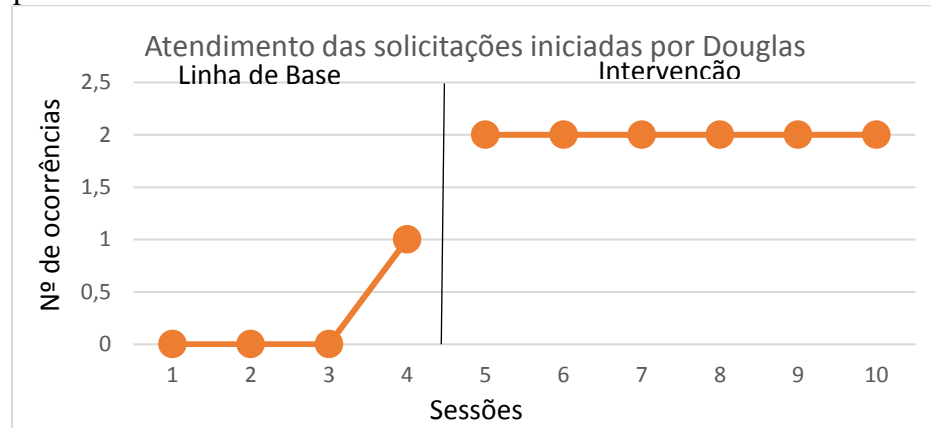


Fonte: autoria própria

No Gráfico 5, observa-se, entre a primeira e segunda sessão, uma queda em relação à ocorrência da categoria “aguardar resposta do estudante”. Esse fato pode ser associado ao episódio da segunda sessão de LB, já mencionado anteriormente, em que a professora não observou os sinais verbais e não verbais do estudante. Entregou o lenço para Douglas, deu as instruções, mas não aguardou suas respostas. Entre a segunda e terceira sessão, observamos uma tendência nitidamente ascendente. Após orientações, confecção de cartões de CAA, seleção de figuras e adaptação de atividades com a pesquisadora, a professora, na Intervenção, passou a aguardar um tempo para o estudante responder (entre 1 a 2 minutos). Quando o estudante não respondia no tempo estipulado, voltava a formular a pergunta e aguardar. Por exemplo, na quinta sessão de Intervenção, a professora estava aplicando prova de leitura. Leu o texto e formulou a pergunta. Douglas respondeu corretamente olhando para a figura e falando a palavra. A professora pediu para ele entregar a figura. Quando a professora colocou a mão

pedindo a figura, Douglas bateu na mão dela. Jane pediu, novamente, para ele pegar a figura e aguardou. Ele pegou a figura e entregou para ela.

Gráfico 6 – Atendimento das solicitações iniciadas por Douglas para a professora Jane



Fonte: autoria própria

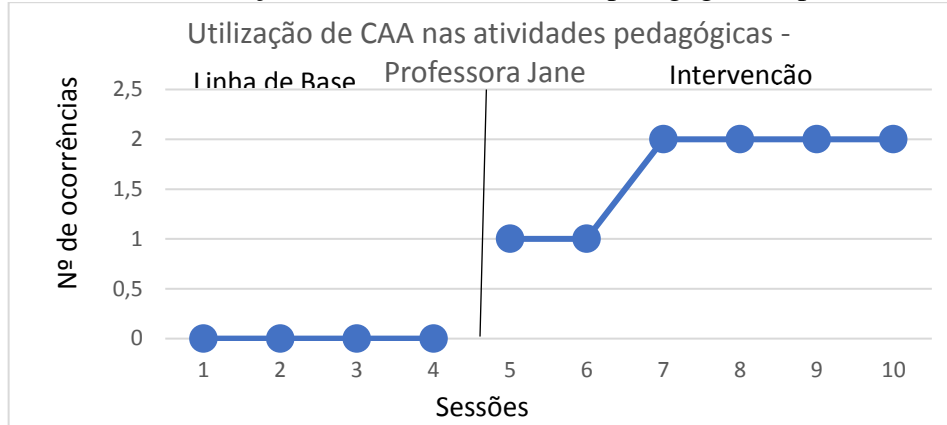
No Gráfico 6 da categoria “atende as solicitações do estudante”, observa-se que a professora não atendeu as solicitações de Douglas na fase de LB. Esse número de ocorrências nulo poderia ser justificado pelo fato de que a professora, nessa fase, não estava tão atenta aos sinais verbais e não verbais do estudante.

Na segunda sessão de LB, por exemplo, ela fez perguntas para a turma sobre a atividade Caça ao Tesouro. Mostrou os lenços que fez para todos e depois solicitou ajuda do Douglas para entregar os lenços de piratas para os colegas. A professora falou os nomes das crianças e apontou para que ele identificasse quem era a criança. Douglas direcionou o olhar para a professora, pegou o lenço, ouviu o nome da criança, olhou novamente para a professora e entregou o lenço. Ele precisava que a professora apontasse qual era a criança que receberia o lenço, e em nenhum momento ofereceu resposta vocal ou verbal e ainda apresentou comportamento de pular e rir muitas vezes. A professora, porém, não aguardou para ver se Douglas iria responder, apontar ou falar e emitir algum som. Foi falando os nomes, dando os lenços para o Douglas sem dar tempo necessário para o estudante se expressar.

Já na fase de Intervenção, observa-se um aumento considerável do número de ocorrências em que a professora atende a solicitação do estudante. Ela passa a utilizar os cartões de CAA e a prestar mais atenção nos sinais (verbais ou não verbais) que o estudante demonstra. Na terceira sessão de Intervenção, por exemplo, a professora avisou para Douglas que tinham terminado de fazer a atividade e perguntou para ele o que ele queria naquele momento. Aguardou a resposta. Ele falou “massinha” e a professora pediu que Douglas pegasse o cartão da massinha e entregasse para ela. Ele repetiu “massinha”, pegou o cartão que estava preso na rotina e entregou para a professora. Jane, então, entregou a massinha para Douglas. Desse

modo, a professora estimulou o estudante a solicitar o objeto desejado, mas não manteve o diálogo. Por sua vez, a pesquisadora destacou a necessidade de buscar a comunicação a partir de frases curtas acompanhadas dos estímulos visuais, incentivá-lo a se expressar por meio dos cartões e de forma verbal e manter o diálogo dando tempo para o estudante se expressar, além de elogiá-lo por isso.

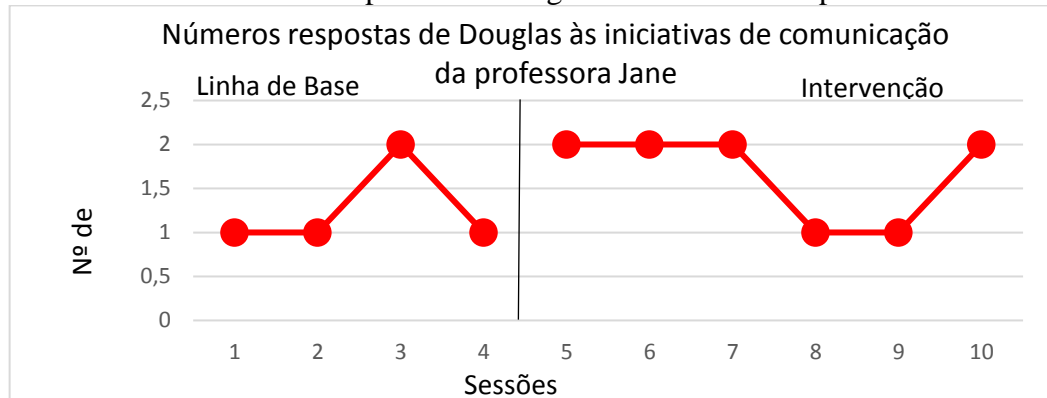
Gráfico 7 – Utilização da CAA nas atividades pedagógicas – professora Jane



Fonte: autoria própria

No Gráfico 7, observa-se que, na LB, a professora Jane não utilizou cartões de CAA para realizar as atividades pedagógicas. Ela usava material concreto, figuras ampliadas, letras e números móveis e jogos pedagógicos para realizar as atividades com Douglas. A professora apresentava o material para o estudante, dizia o que deveria ser feito e pedia para ele repetir algumas palavras. Não havia um diálogo, o estudante não tinha como demonstrar seus interesses. Após orientações, leitura dos textos sobre CAA, confecção de cartões de CAA, seleção de material e de temas do interesse do estudante, adaptação de atividades e de provas, a professora iniciou o uso de CAA com Douglas nas atividades pedagógicas. Essa utilização foi gradativa e, a partir da sétima sessão de Intervenção, apresentou uma estabilidade.

Gráfico 8 – Número de respostas de Douglas às iniciativas da professora Jane

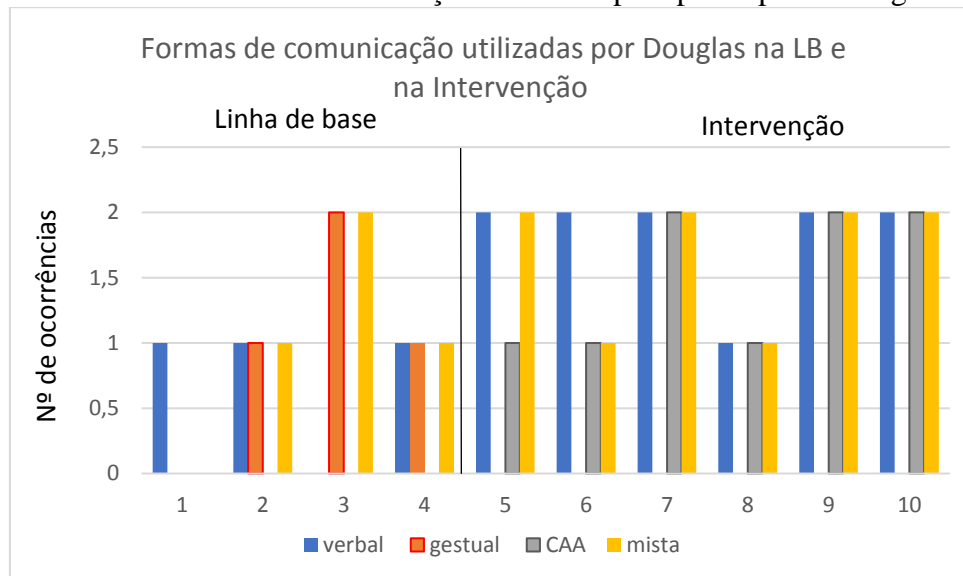


Fonte: autoria própria

No Gráfico 8, observou-se que o estudante Douglas respondia pouco às solicitações da professora no início da LB, apresentando ascensão e queda até o final. Na terceira sessão de LB, aparece um número maior de ocorrência. Na ocasião, a professora estava sentada na frente do estudante trabalhando com a palavra baú. Ela perguntou ao estudante os nomes das letras e solicitou que ele as colocasse em ordem. Utilizou estratégias visuais para chamar a atenção do Douglas para a atividade. Com a utilização de CAA, material adaptado, temas de interesse do estudante, as respostas de Douglas foram aumentando na fase de Intervenção.

Porém, a partir da quarta sessão, diminuiu novamente o número de respostas, voltando a subir na última sessão. O barulho em sala de aula, as conversas dos outros estudantes e a ansiedade da professora podem ser fatores que prejudicaram a resposta de Douglas. A professora estava trabalhando o nome e sobrenome do estudante. Ela utilizou um cartão (com o nome e sobrenome) para apoio visual e foi mostrando letra por letra para o estudante montar seu nome no caderno. Nesse processo, Douglas se distraiu algumas vezes com os outros estudantes, mas a professora chamou a atenção dele de volta para atividade. Depois de organizar todas as letras na ordem correta, a professora mostrou um cartão de CAA com a figura de uma cola e perguntou para ele o que iriam fazer. Douglas não respondeu. Jane colocou cola nas letras e foi dando para ele colar. Não esperou a iniciativa do estudante.

Gráfico 9 – Formas de comunicação utilizadas pelo participante Douglas



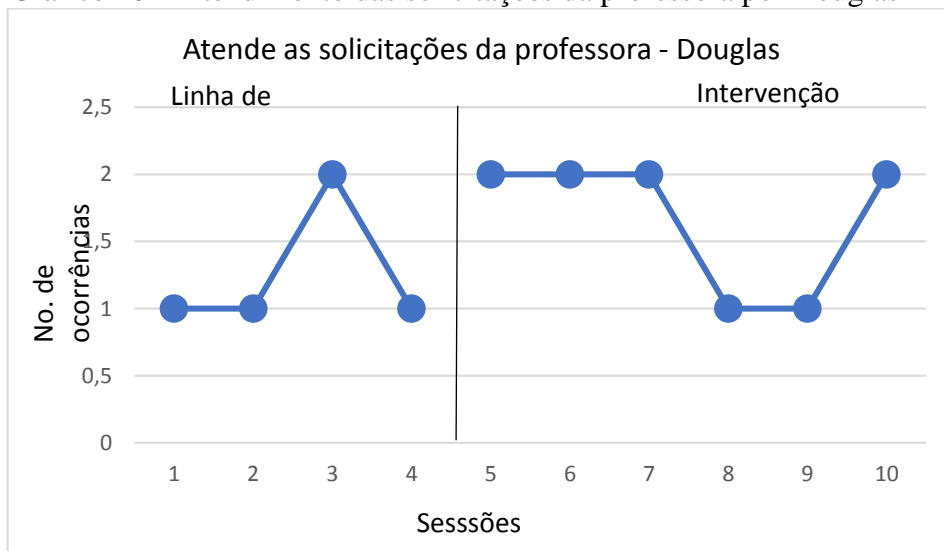
Na fase de LB, o estudante Douglas utilizou gestos e repetição. Quando a professora interagiu com ele, o estudante usou gestos com as mãos apontando, pegou o objeto desejado e fez alguns movimentos com o corpo demonstrando não querer a atividade. Na quarta sessão de Linha de Base, por exemplo, a professora estava mostrando algumas figuras para o estudante.

Ela pegou a figura da bola, mas o estudante reconheceu a figura da foca e pediu estendendo a mão e os braços em direção ao papel. Jane entendeu que ele queria a figura da foca. Douglas pegou as folhas da mão da professora e procurou a foca. Quando a encontrou, repetiu “Foca, foca”.

Após a professora utilizar os cartões de CAA para estruturar a rotina, favorecer a comunicação e auxiliar nas atividades pedagógicas, Douglas passou a utilizar mais a CAA e a forma verbal para se comunicar. Começou a ler algumas palavras e a participar mais das atividades com a turma em sala de aula. Com a associação das estratégias visuais aos comandos verbais, o estudante passou a executar com mais atenção as atividades propostas e a interagir melhor com a professora.

Podemos constatar esse fato na segunda sessão de Intervenção, quando o estudante fez prova adaptada com a professora. A professora leu com o estudante as duas frases (duas opções de respostas) e pediu para Douglas marcar onde estava escrito a frase: “O menino bebia água”. Ele marcou corretamente. Na questão seguinte, ele tinha de marcar onde estava escrito a palavra “carro”, que era referente à figura apresentada. Douglas marcou a palavra certa. Na última questão, o estudante tinha de ler a frase: “As crianças andam de bicicleta” e marcar a figura onde as crianças estavam andando de bicicleta. Ele selecionou as figuras, leu com a professora a frase e marcou a alternativa correta.

Gráfico 10 – Atendimento das solicitações da professora por Douglas



Fonte: autoria própria

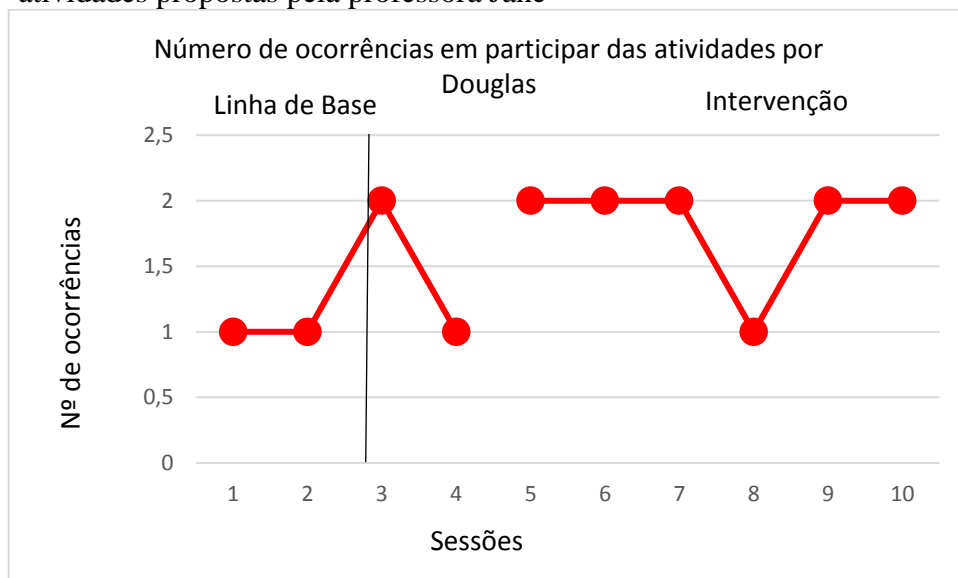
No Gráfico 10, observa-se que Douglas atende as solicitações da professora tanto na LB quanto na Intervenção, porém, mantendo uma oscilação (queda e ascensão) entre os números de ocorrência. A professora Jane passou a utilizar os cartões com o estudante Douglas para

organizar suas atividades diárias (rotinas), a fim de estimular a comunicação dele durante os atos comunicativos e para realizar atividades pedagógicas.

A CAA na rotina contribuiu para auxiliar Douglas na organização do pensamento, da linguagem e da aprendizagem. Nesse processo, o estudante precisou ser bastante estimulado para solicitar o que desejava, por meio da entrega do cartão de comunicação e de forma verbal ou não verbal. O barulho do ambiente e as interrupções dos demais estudantes também não colaboraram para que Douglas pudesse focar na professora. A professora tinha de se dividir entre fazer uma atividade individualizada com Douglas e atender as solicitações das outras crianças da turma.

Após a atividade, pesquisadora e professora conversaram sobre a prova. Mesmo com as adaptações, a professora achou a avaliação cansativa para o Douglas. Nesse sentido, a pesquisadora ressaltou que o estudante podia realizar as questões em um período maior. O barulho do ambiente e as interrupções também não colaboraram para o estudante focar na professora. A professora foi orientada a parar quando percebesse uma desorganização no estudante (ex.: balançar as mãos ou colocar os dedos no ouvido).

Gráfico 11 – Número de ocorrências em que Douglas participou das atividades propostas pela professora Jane



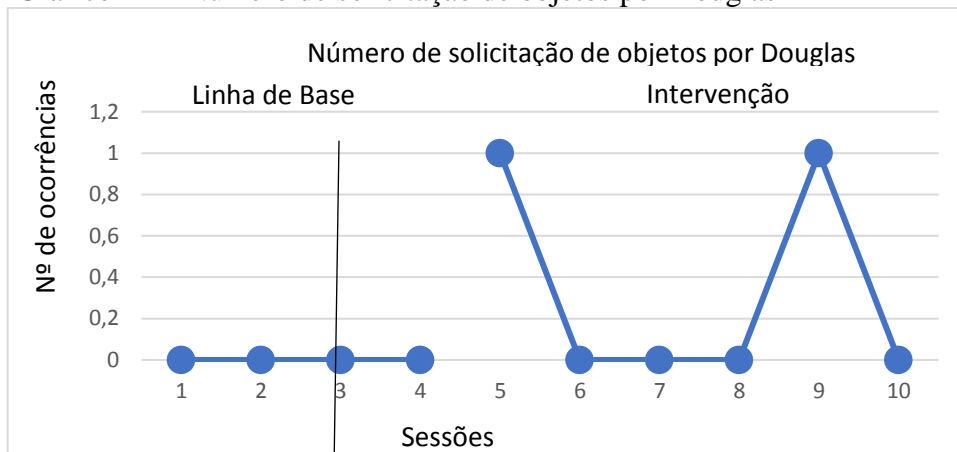
Fonte: autoria própria

No Gráfico 11, observa-se que o estudante Douglas participou das atividades propostas pela professora tanto na LB quanto na Intervenção. Para tanto, Jane precisou utilizar a associação das estratégias visuais com os comandos verbais para aumentar a participação de Douglas nas atividades. Na LB, ela fazia as atividades com Douglas, porém, estimulando mais a repetição de palavras. Após Jane conversar com a pesquisadora sobre as atividades da turma,

iniciar o uso de cartões de CAA, selecionar temas do interesse do estudante e fazer as adaptações, o número de respostas de Douglas aumentou e ele conseguiu se manter em atividade pedagógica com auxílio da professora por dez minutos.

Na quarta sessão de Intervenção, observa-se uma queda no número de ocorrências de participação nas atividades. Essa queda pode ser associada ao fato de que, apesar de ter usado tema de interesse do estudante, a professora não ofereceu o tempo necessário para ele responder e manter o diálogo. Em uma parte dessa sessão, Jane mostrou para Douglas uma figura de uma menina comendo paçoca. Perguntou para ele o que a menina estava fazendo. Douglas respondeu “paçoca” e Jane perguntou o que ela fazia com paçoca. Antes de Douglas responder, ela falou para ele pegar a palavrinha COME (escrita em um cartão- CAA alfabética) e ele pegou. A professora perguntou se ele gostava de paçoca, mas ele não respondeu.

Gráfico 12 – Número de solicitação de objetos por Douglas



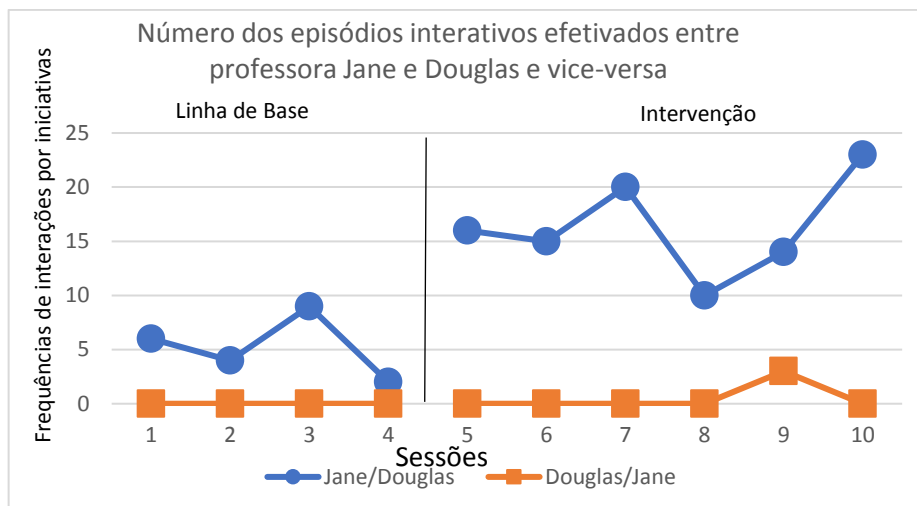
Fonte: autoria própria

Observa-se, no Gráfico 12, que Douglas não realizou qualquer ação de forma verbal, gestual ou utilizando cartões de CAA para solicitar algum objeto para a professora na LB. Depois que a professora passou a utilizar os cartões de CAA para a rotina e as atividades em sala de aula, Douglas solicitou paçoca e suco (com o cartão e verbalmente).

3.1.1 Descrição dos episódios comunicativos entre a professora Jane e Douglas nas fases de LB e de Intervenção

Serão apresentados, a seguir, os resultados referentes à frequência de episódios interativos efetivados em cada sessão. Ademais, serão mostradas a extensão desses episódios e a modalidade de iniciativas e de respostas dos participantes Jane e Douglas nas interações efetivadas.

Gráfico 13 – Número dos episódios interativos efetivados entre professora Jane e Douglas e vice-versa

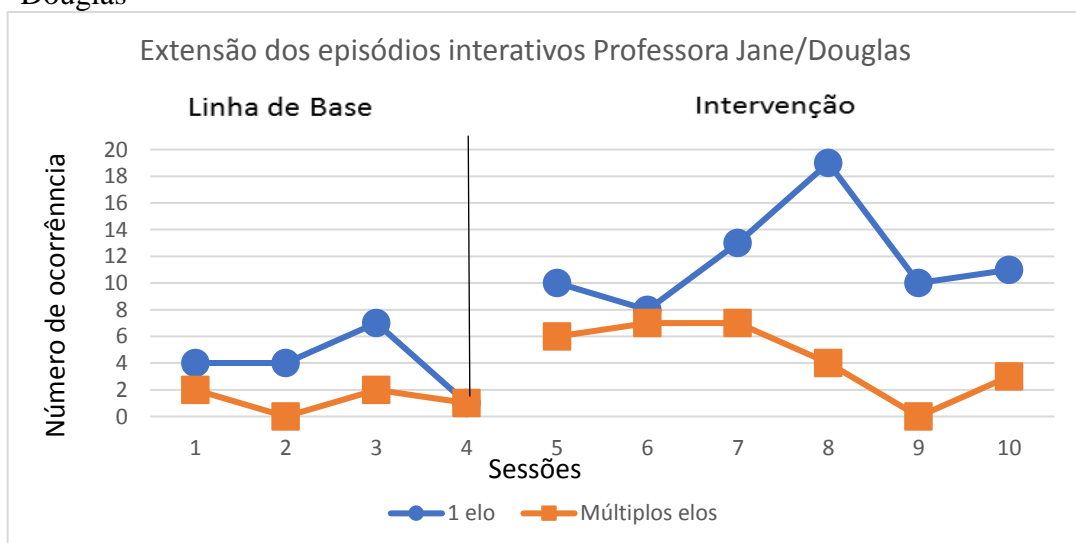


Fonte: autoria própria

No Gráfico 13, podemos observar que, na Etapa da Linha de Base, a professora Jane apresentou iniciativas de interação com o estudante de forma ascendente, mas, houve uma queda na última sessão. Por exemplo, na terceira sessão, Jane iniciou interação com Douglas por 9 vezes e ele respondeu de forma comportamental 8 vezes. Na ocasião, o estudante não apresentou iniciativa de interação, apenas respondeu ao que lhe era solicitado.

Na Intervenção, observamos um aumento no número de iniciativas da professora e do estudante em apenas uma sessão. Por exemplo, na sexta sessão de Intervenção, Jane apresentou 23 iniciativas de interação e Douglas respondeu as 23 de forma oral, vocal e comportamental. Apenas na quinta sessão, Douglas apresentou um episódio de iniciativa de interação.

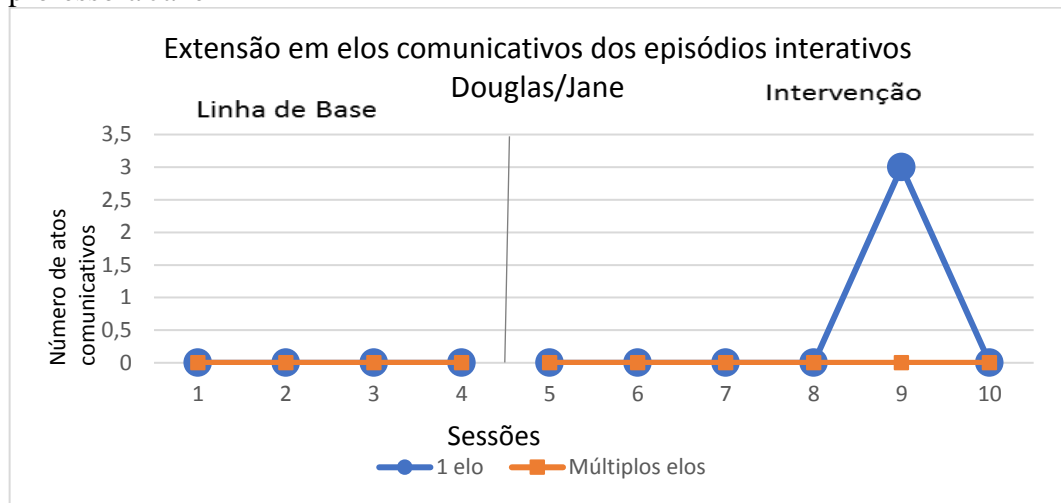
Gráfico 14 – Extensão dos episódios interativos da professora Jane com o estudante Douglas



Fonte: autoria própria

No Gráfico 14, observa-se que houve um predomínio de episódios interativos de um elo na fase de Linha de Base. Na Intervenção, o número de episódios tanto de um quanto de múltiplos elos aumentou em relação à LB, porém, os elos múltiplos não mantiveram uma estabilidade, mostrando tendência à queda. Podemos associar isso ao fato de que o estudante mudou o foco de atenção para os colegas de turma ou para outra atividade. Douglas respondia às solicitações da professora, mas não conseguia continuar dialogando.

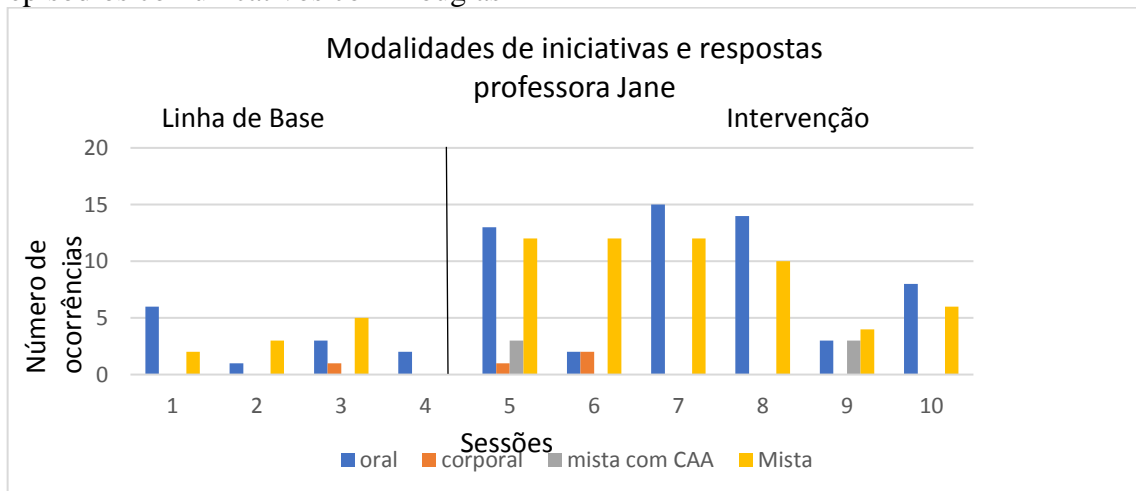
Gráfico 15 – Extensão dos episódios interativos do estudante Douglas com a professora Jane



Fonte: autoria própria

No Gráfico 15, observa-se que o estudante Douglas não apresentou iniciativa de interação na Linha de Base. Só na quinta sessão de Intervenção ele apresentou iniciativa de 1 elo. Douglas demonstrou iniciativa, mas, após a resposta da professora, não manteve a atenção, mudando o foco para os colegas de classe.

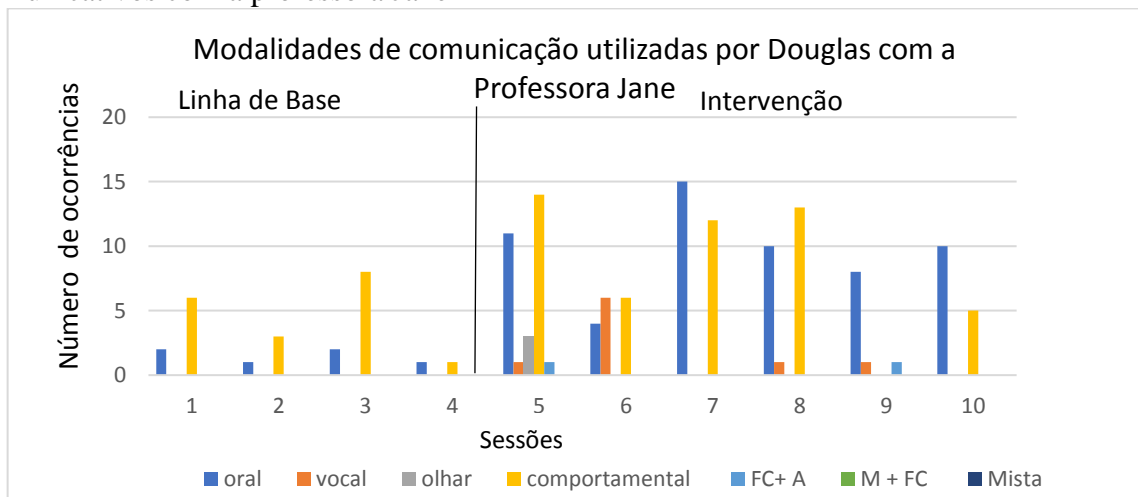
Gráfico 16 – Modalidades de comunicação utilizadas pela professora Jane durante os episódios comunicativos com Douglas



Fonte: autoria própria

No Gráfico 16, podemos observar que a professora Jane utilizou mais a forma oral e mista (gestos e fala) na LB. Na fase de Intervenção, passou a utilizar mais os cartões de CAA na interação com o estudante. Usou a CAA, gestos e continuou iniciando as interações de forma oral. Fazia as perguntas, mostrava os cartões, dava as opções de respostas. Tentava manter a atenção do estudante.

Gráfico 17 – Modalidades de comunicação utilizadas por Douglas durante os episódios comunicativos com a professora Jane

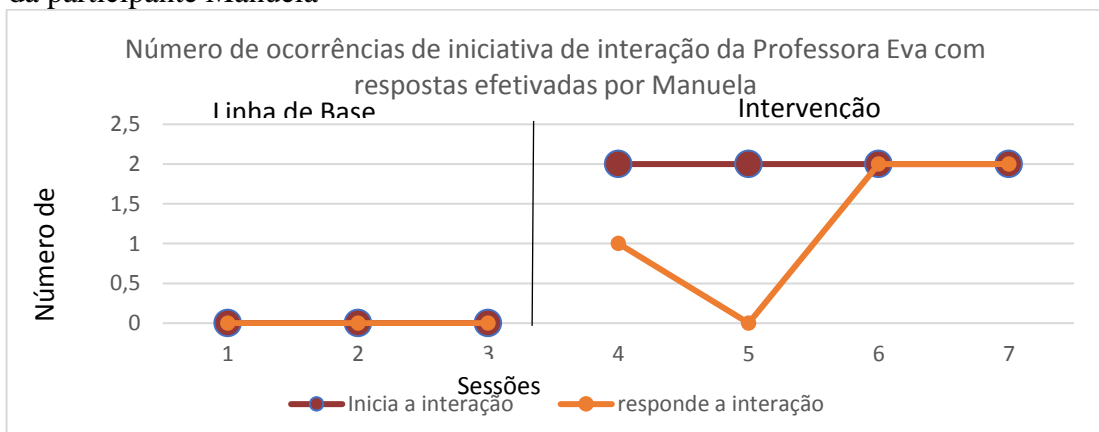


Fonte: autoria própria

No Gráfico 17, é possível verificar que há poucos registros de modalidades de iniciativas e de respostas nas sessões de Linha de Base. Douglas interagiu mais de forma comportamental e, em alguns momentos, repetiu as palavras. Na Intervenção, ele já utilizou outras formas de interação e predominou a forma mista. O estudante utilizou gestos, vocalizações, olhares e CAA como respostas. Interagiu com a professora utilizando mais de uma modalidade.

3.2 Processo de interação e comunicação entre professora Eva e Manuela e vice-versa

Gráfico 18 – Número de iniciativas de comunicação da professora Eva e as resposta da participante Manuela



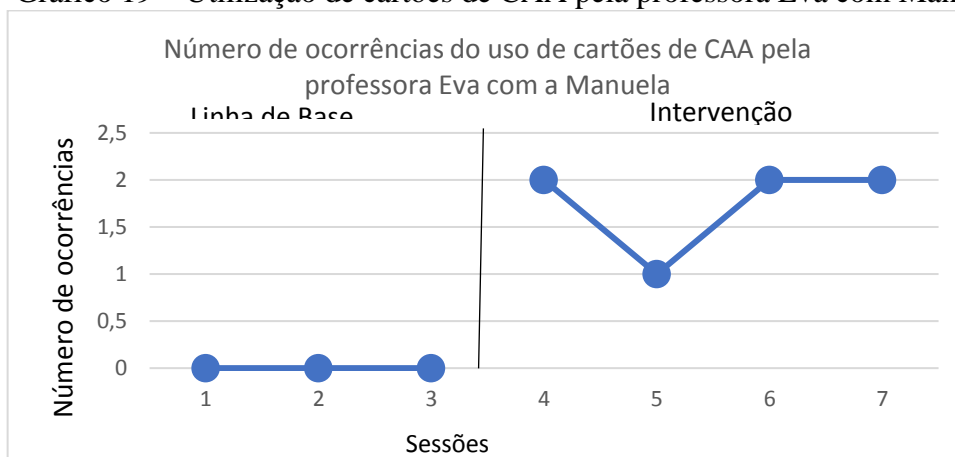
Fonte: autoria própria

Nesta subseção, apresentaremos as observações em relação às interações na turma do 3º ano, entre a professora Eva e Manuela. Apesar de as gêmeas estudarem juntas, a análise de cada uma será em separado, começando por Manuela. Como se pode ver no Gráfico 18, nas sessões de LB, a professora Eva realizou atividades com a turma sem interagir com a estudante diretamente. Não trabalhou com atividades adaptadas para a estudante, nem utilizou estratégias que favorecessem a comunicação.

Antes das sessões de Intervenção, a professora participou do curso, recebeu orientações e sugestões de leitura de textos sobre CAA, realizou a confecção de cartões de CAA, fez a seleção de material e a adaptação de atividades. Na fase de Intervenção, após as sessões, a pesquisadora conversou com a professora sobre as dúvidas, bem como sobre as atividades realizadas. Sugeriu a confecção de materiais do interesse da estudante e a associação de estratégias visuais aos comandos verbais para facilitar a compreensão favorecendo o diálogo.

Com a utilização dos cartões de CAA, Eva conseguiu, na Intervenção, aumentar o número de respostas na interação com a estudante. Vale ressaltar que essa interação aconteceu de forma mais efetiva quando a professora realizou atividades individualizadas com a estudante. Na segunda sessão de Intervenção, por exemplo, o número de ocorrências de respostas teve uma queda. Esse fato pode ser associado à atividade que a professora realizou com outros estudantes e a interação não aconteceu.

Gráfico 19 – Utilização de cartões de CAA pela professora Eva com Manuela

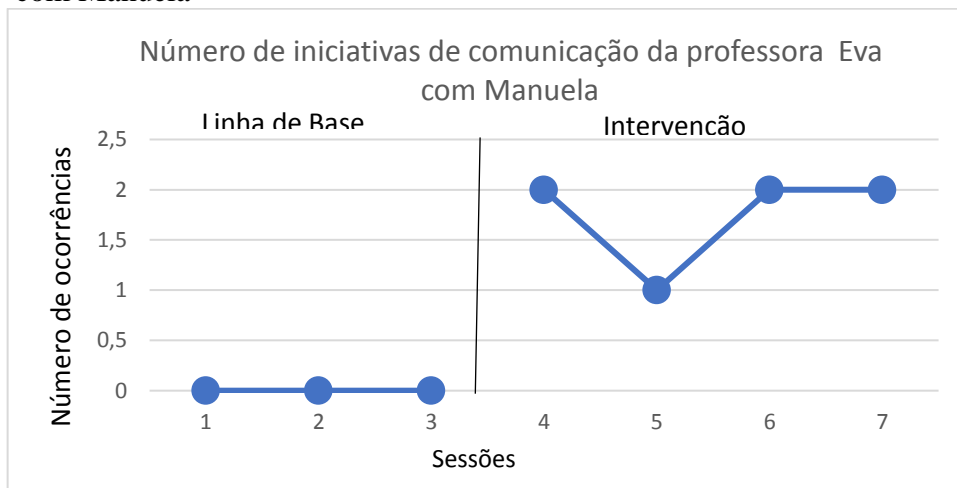


Fonte: autoria própria

No Gráfico 19, observou-se que a professora Eva não utilizou cartões de CAA na fase de LB. A professora relatou para a pesquisadora que, às vezes, conseguia entender o que a estudante queria através de gestos. Manuela, na maioria das vezes, imitava a irmã, fazendo os mesmos gestos e tendo as mesmas atitudes.

A pesquisadora entregou para a professora os cartões de CAA, confeccionados a partir dos interesses da estudante. Conversou com a professora sobre como ela poderia trabalhar com os cartões, orientou-a a estimular a forma verbal, com frases para estabelecer um diálogo e favorecer a comunicação. Ressaltou também que a CAA poderia auxiliar nas atividades pedagógicas. No Gráfico 19, observa-se que a professora Eva, na fase de Intervenção, passou a utilizar com mais frequência os cartões com a estudante. Confeccionou cartões com figuras relacionadas aos textos trabalhados e aos vídeos. Com as figuras, a estudante conseguiu responder às perguntas que estavam nos textos. Na segunda sessão de Intervenção, observamos uma queda no número de ocorrências. A professora ofereceu alguns números nos cartões para a estudante selecionar e responder. Estavam trabalhando sistema de numeração decimal (unidades, dezenas e centenas) com palitos de sorvete. Ela não utilizou outros tipos de cartões.

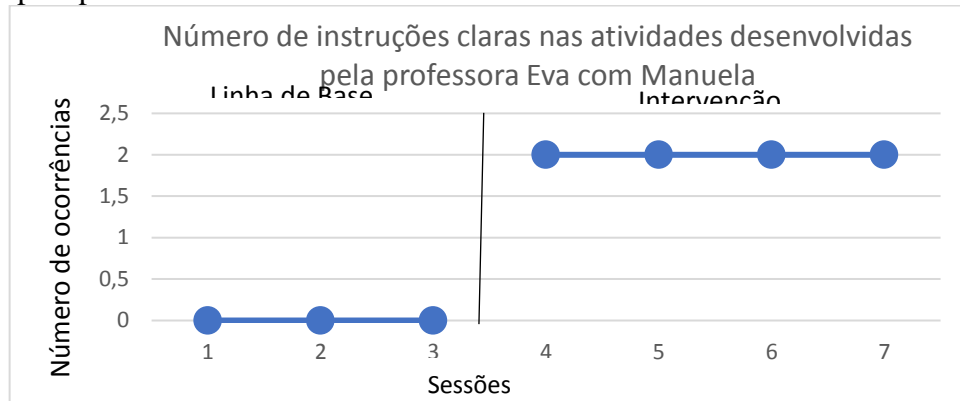
Gráfico 20 – Número de iniciativas de comunicação da professora Eva com Manuela



Fonte: autoria própria

No Gráfico 20, observou-se um número de ocorrências nulo na categoria “favorece a comunicação” entre a professora Eva e a Manuela na LB. Esse fato pode ser explicado pela postura da professora em sala de aula. Na LB, Eva não interagiu diretamente com a estudante, pois estava explicando o conteúdo para toda a turma. A estudante acompanhava a explicação, mas, às vezes, Manuela se distraía com a proximidade de seus colegas de turma. A professora não se dirigiu a Manuela. Na fase de Intervenção, Eva passou a utilizar cartões de CAA (principalmente de sim e de não), figuras selecionadas para as atividades e adaptou as aulas para a estudante. Em conversa com a pesquisadora, ressaltou que estava conseguindo trabalhar melhor com Manuela, pois estava estabelecendo um diálogo, entendendo em qual nível de aprendizagem a estudante se encontrava. A pesquisadora lembrou da necessidade de manter um diálogo a partir do interesse da criança e de tentar restabelecê-lo caso fosse interrompido.

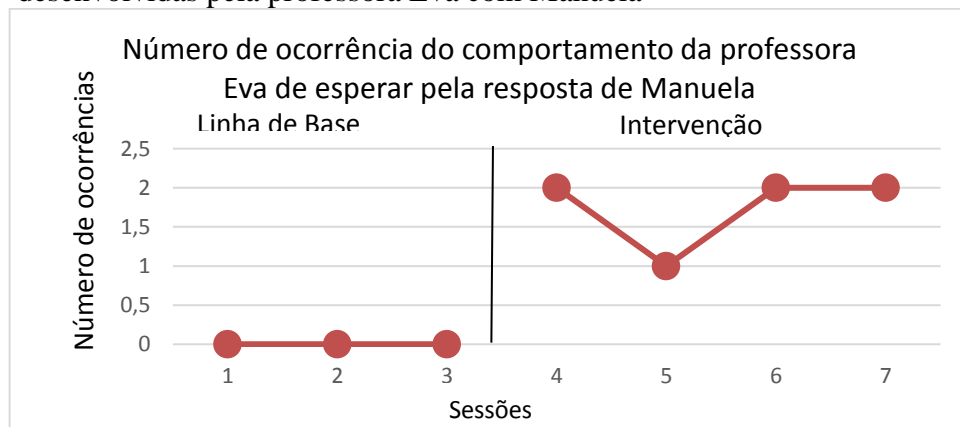
Gráfico 21 – Número de instruções objetivas nas atividades desenvolvidas pela professora Eva com Manuela



Fonte: autoria própria

No Gráfico 21, observa-se o número de ocorrências nulo de instruções objetivas da professora Eva na LB. Nessa fase, a professora explicou as atividades para a turma a partir de vários comandos, sem oferecer instruções individuais para a estudante. Na Intervenção, depois de conversar com a pesquisadora sobre as adaptações de materiais, a necessidade de oferecer estratégias visuais para facilitar a compreensão e oferecer instruções individualizadas, Eva modificou algumas de suas práticas. A professora planejou atividades diferenciadas, utilizando cartões e figuras de CAA. Fez as perguntas diretas, estabeleceu um diálogo, conseguiu mantê-lo e aguardar a resposta da estudante. A estudante demonstrou satisfação em realizar as atividades. Na primeira sessão de Intervenção, por exemplo, Eva trabalhou com Manuela interpretação de texto. Fazia as perguntas e Manuela respondia mostrando os cartões de sim ou não. No Gráfico 21, observa-se um aumento considerável no número de ocorrências e uma estabilidade nas quatro sessões de Intervenção.

Gráfico 22 – Comportamento de aguardar as respostas nas atividades desenvolvidas pela professora Eva com Manuela

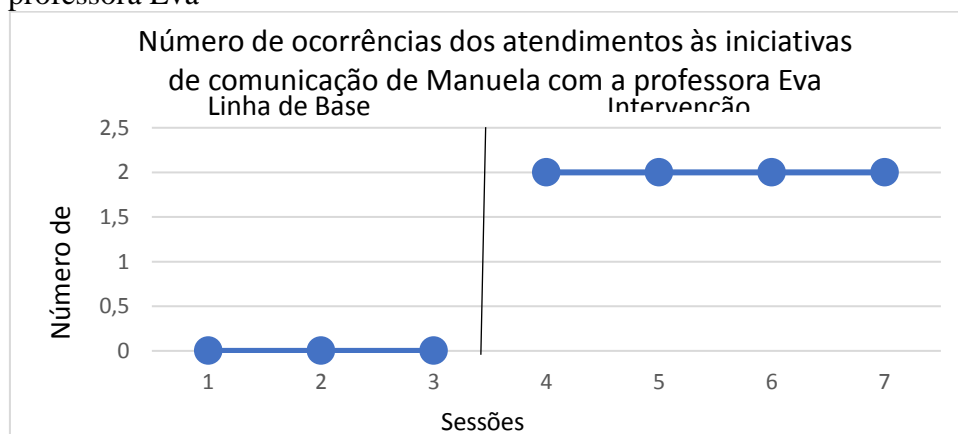


Fonte: autoria própria

No Gráfico 22, observa-se um número de ocorrências nulo na LB. Vale lembrar que, nessa fase, a professora não interagiu diretamente com a estudante. Não fez qualquer pergunta

para Manuela, nem estimulou o diálogo. Eva falou para a turma sem realizar atividades individualizadas. Já na Intervenção, Eva realizou atividades individualizadas com Manuela e, por isso, observa-se um aumento significativo no número de ocorrências da categoria. A professora aguardou as respostas da estudante. Na segunda sessão, Eva realizou a atividade colocando Manuela com outros estudantes, por isso, a queda de ocorrências. Manuela respondeu pouco à professora.

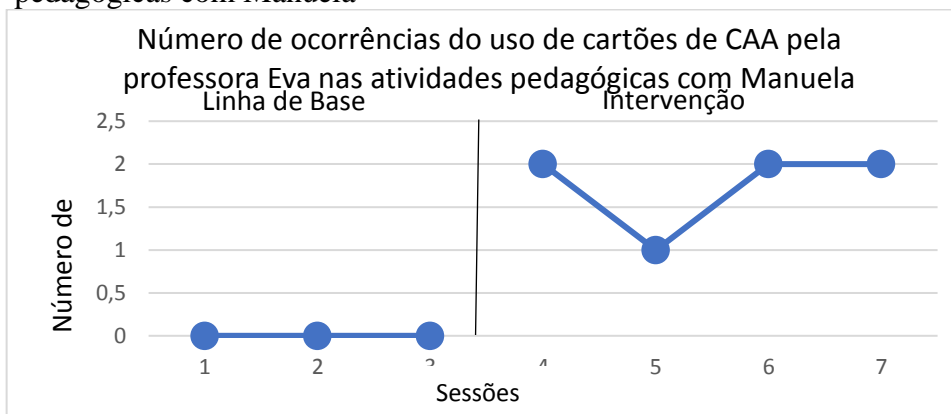
Gráfico 23 – Atendimento das solicitações iniciadas por Manuela a professora Eva



Fonte: autoria própria

O Gráfico 23 demonstra que a professora Eva não atendeu as solicitações da estudante Manuela na LB. Porém, após participar do curso de Adaptações de materiais pedagógicos, conversar com a pesquisadora a respeito de suas dúvidas (após as filmagens), receber o material de CAA, ler os textos sugeridos, entender a necessidade de realizar atividades mais direcionadas, Eva passou a atender as solicitações da estudante. O uso da CAA em sala de aula favoreceu as habilidades comunicativas da professora com a estudante e fez com que Eva ficasse mais atenta aos sinais verbais e não verbais de Manuela.

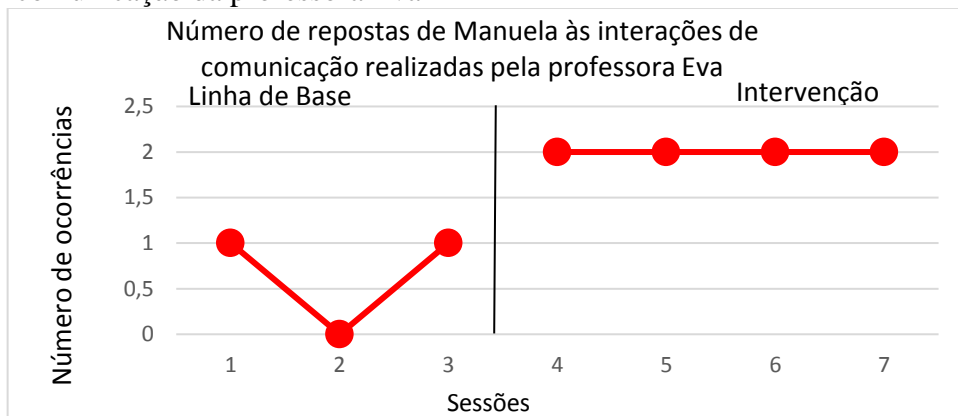
Gráfico 24 – Utilização da CAA pela professora Eva nas atividades pedagógicas com Manuela



Fonte: autoria própria

No Gráfico 24, observa-se que a professora não utilizou CAA nas atividades pedagógicas na LB. Eva não fazia qualquer adaptação das atividades para a Manuela. A esse respeito, a professora relatou para a pesquisadora que, por conta da dificuldade de comunicação com a estudante, não conseguia saber em qual nível de aprendizagem a Manuela estava, por isso, utilizava os mesmos materiais das demais crianças da turma. Na fase de Intervenção, observa-se, pelo gráfico, que o número de ocorrências de utilização de CAA teve um aumento considerável. Nas sessões, a professora confeccionou cartões com figuras relacionadas aos textos, vídeos e atividades que usou. Disponibilizou duas ou três figuras para a estudante usar como respostas e também os cartões de sim e não. Vale ressaltar que a professora utilizou mais a CAA nas atividades individualizadas com a Manuela. Na segunda sessão, a estudante realizou as atividades ao mesmo tempo que com outras crianças. As modificações foram possíveis a partir das discussões entre pesquisadora e professora após cada filmagem.

Gráfico 25 – Números de respostas da Manuela às interações de comunicação da professora Eva

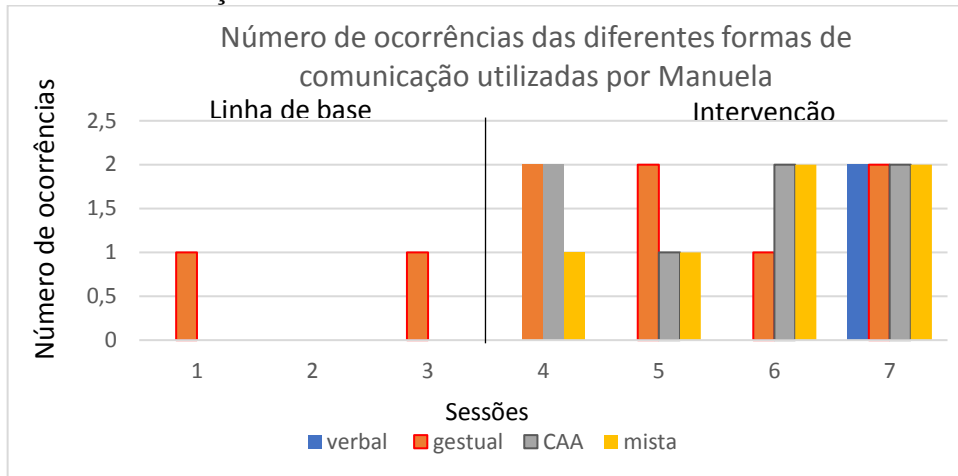


Fonte: autoria própria

No Gráfico 25, observa-se que os números de iniciativas de comunicação da estudante Manuela apresentam queda e ascensão na LB. Na primeira sessão, Manuela direcionou o olhar para a professora quando ela explicou o assunto trabalhado para a turma e depois pegou o caderno pedagógico solicitado pela professora, imitando o gesto da irmã. Na segunda sessão, não respondeu à interação, nem se interessou pelo assunto. Na terceira sessão, prestou atenção à professora que contou uma história, acompanhou com olhar e gestos de cabeça o relato da história.

Na Intervenção, Manuela respondeu a todas as interações da professora. Todas as atividades foram feitas individualmente. Na interpretação de texto, na segunda sessão, por exemplo, Manuela responde que sim movimentando a cabeça e mostrando o cartão de CAA. Eva perguntou para Manuela se, no filme, o personagem estava roubando passarinho. A estudante respondeu que sim. Perguntou se ele estava roubando pessoas, ela respondeu que não.

Gráfico 26 – Formas de comunicação utilizadas por Manuela na Linha de Base e Intervenção

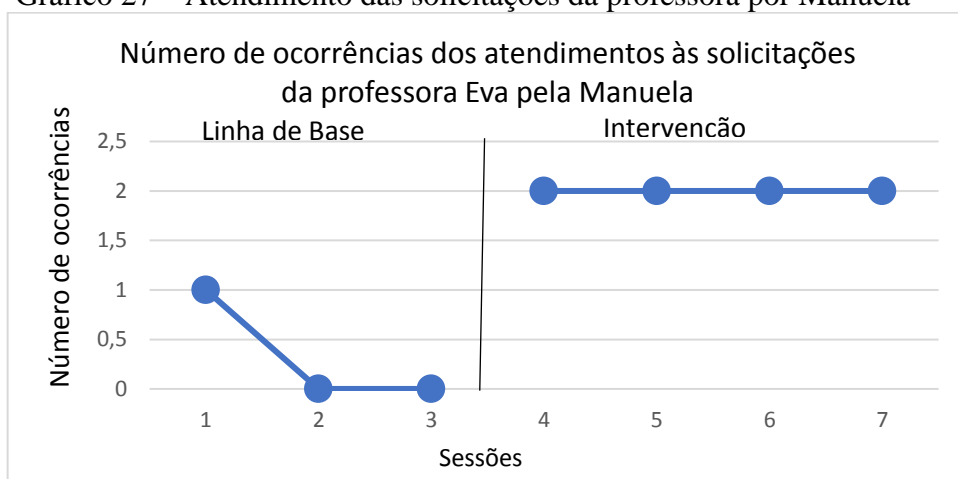


Fonte: autoria própria

No Gráfico 26, observa-se que a estudante Manuela utilizou a forma gestual para se comunicar com a professora durante a LB. Após a professora iniciar o uso da CAA, realizar as adaptações das atividades, favorecer a comunicação e a interação, Manuela passou a utilizar outras formas de comunicação. A professora relatou para a pesquisadora, nos encontros semanais, que a autoestima da estudante melhorou e ela passou a interagir com outras crianças (gestos e CAA) e a participar das atividades em grupo. A pesquisadora ressaltou a importância de continuar favorecendo essa interação e o diálogo com os outros estudantes. Elogiou o desempenho da professora que procurou ofertar diversas estratégias para melhorar a participação e interação de Manuela.

Na quarta sessão de Intervenção, a professora perguntou para Manuela quantas crianças estavam na história e pediu para ela contar. Ela contou de modo concomitante à professora e pegou o número correspondente. Em outra parte da história, apareceu a chuva. A professora perguntou como a Manuela ficava quando chovia e ela mostrou o cartão de triste.

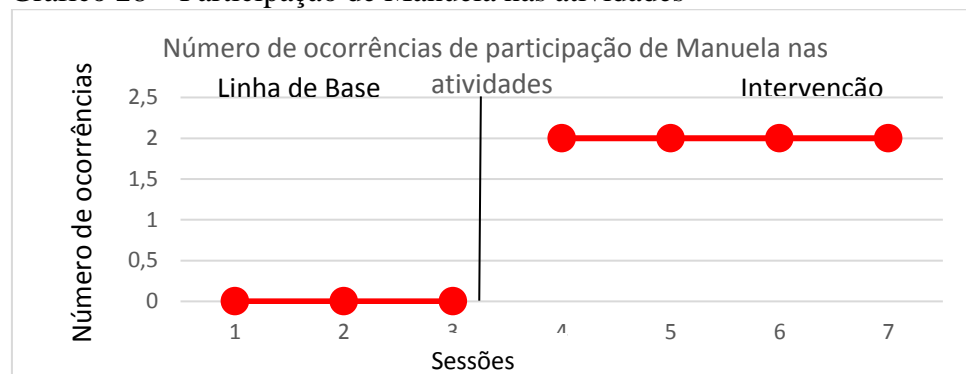
Gráfico 27 – Atendimento das solicitações da professora por Manuela



Fonte: autoria própria

No Gráfico 27, observa-se que a estudante Manuela atendeu a solicitação da professora na primeira sessão de LB, mas não apresentou mais ocorrências nas outras sessões. Na Intervenção, durante as atividades individualizadas e na sessão em que ela trabalhou com outros estudantes, Manuela atendeu as solicitações da professora. Como, por exemplo, na terceira sessão, quando separou os palitos de sorvete para fazer a atividade. Nesse sentido, a pesquisadora conversou com a professora sobre o fato de que Eva precisava ficar atenta aos sinais verbais e não verbais da estudante.

Gráfico 28 – Participação de Manuela nas atividades



Fonte: autoria própria

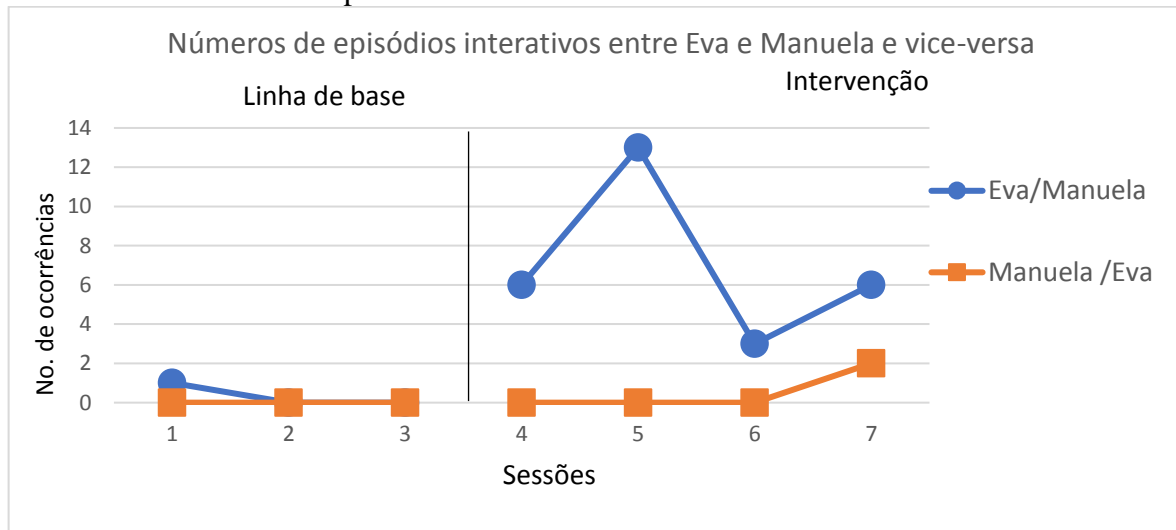
No Gráfico 28, observa-se que não houve qualquer participação de Manuela nas atividades na LB. A estudante permanecia em sala de aula, sentada perto da irmã. Nos dias em que a estagiária estava presente, esta se sentava entre as estudantes. Como as atividades eram para toda a turma, Manuela apenas acompanhava sem participar.

Nas sessões de Intervenção, entretanto, a estudante participava respondendo com os cartões de CAA, com gestos e até com algumas palavras (na última sessão). Após a finalização de cada sessão, pesquisadora e professora discutiram a respeito do desempenho da estudante nas atividades. A professora relatou que a estudante entendeu perfeitamente a utilização dos cartões de CAA como um instrumento de expressar suas necessidades e desejos. Disse que depois de todas as conversas e orientações, passou a ficar mais atenta aos sinais que a estudante dava. Além disso, mudou Manuela de lugar, colocando-a mais à frente. Com todas essas atitudes, pôde perceber que a estudante começou a participar mais das atividades coletivas.

3.2.1 Descrição dos episódios comunicativos entre a professora Eva e Manuela nas fases de LB e de Intervenção

Serão discutidos a seguir os resultados referentes à frequência de episódios interativos efetivados em cada sessão, a extensão desses episódios e a modalidade de iniciativas e de respostas das participantes – professora Eva e Manuela – nas interações efetivadas. Os dados serão mostrados individualmente, por participante.

Gráfico 29 – Número de episódios interativos entre Eva e Manuela e vice-versa



Fonte: autoria própria

No Gráfico 29, podemos observar que, na etapa da Linha de base, a professora Eva quase não apresentou episódios de iniciativas de interação com a estudante, mantendo o máximo de um episódio efetivado. Na maioria das sessões, a professora se dirigia para a turma sem direcionar a interação para a estudante.

Nos encontros após as filmagens, professora e pesquisadora discutiram sobre a necessidade de aumentar a comunicação com a estudante. Desse modo, pensaram em estratégias, analisando as dificuldades encontradas e como manter o diálogo com a estudante, sempre buscando aumentar os episódios interativos.

Na Intervenção, observamos um aumento no número de iniciativas da professora e da estudante (na última sessão). Nessa etapa, a professora realizou atividades adaptadas para a estudante, usou CAA para manter a interação e estimular o diálogo. A estudante mostrou-se mais receptiva, participando mais das atividades. Na segunda sessão, por exemplo, houve 13 episódios de iniciativas efetivados. Porém, não se conseguiu manter uma estabilidade, apresentando uma queda na terceira sessão. Essa queda pode ser associada à presença de outros estudantes na mesma atividade.

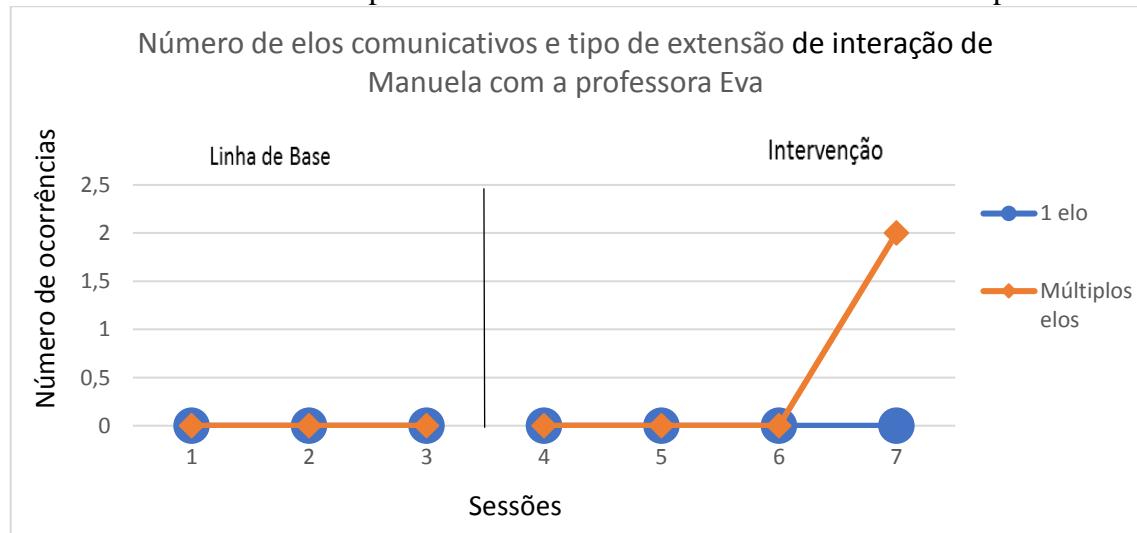
Gráfico 30 – Extensão dos episódios interativos da professora Eva com a estudante Manuela



Fonte: autoria própria

O Gráfico 30 demonstra que, na LB, a professora Eva apresentou um episódio de um elo. Na Intervenção, aumentam os números de episódios de um elo, mas não se mantém uma estabilidade, oscilando. Já nos episódios de múltiplos elos, apresenta ascensão e queda. Na última sessão, o número de múltiplos elos apresenta uma queda.

Gráfico 31 – Extensão dos episódios interativos da estudante Manuela com a professora Eva

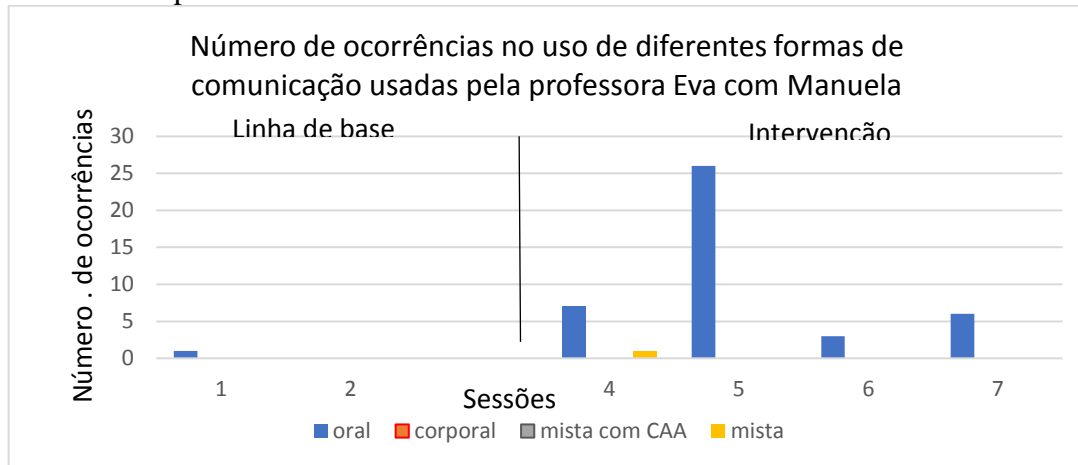


Fonte: autoria própria

O Gráfico 31 demonstra que, na LB, a estudante Manuela não apresentou episódios interativos. Na Intervenção, também permaneceu sem apresentar iniciativas de interação nas três primeiras sessões. Limitava-se a responder às solicitações da professora com os cartões de CAA e gestos, precisando de bastante estímulo. Na última sessão, o número múltiplos elos aumenta bastante. Esse fato pode ter acontecido porque a estudante estava na sala de aula apenas com a irmã e a professora, sem a presença da pesquisadora (que aguardou no corredor). Então,

com o estímulo da irmã e da professora, Manuela respondeu oralmente e com CAA às perguntas sobre a história que a professora contou. Manteve o diálogo e o foco de atenção.

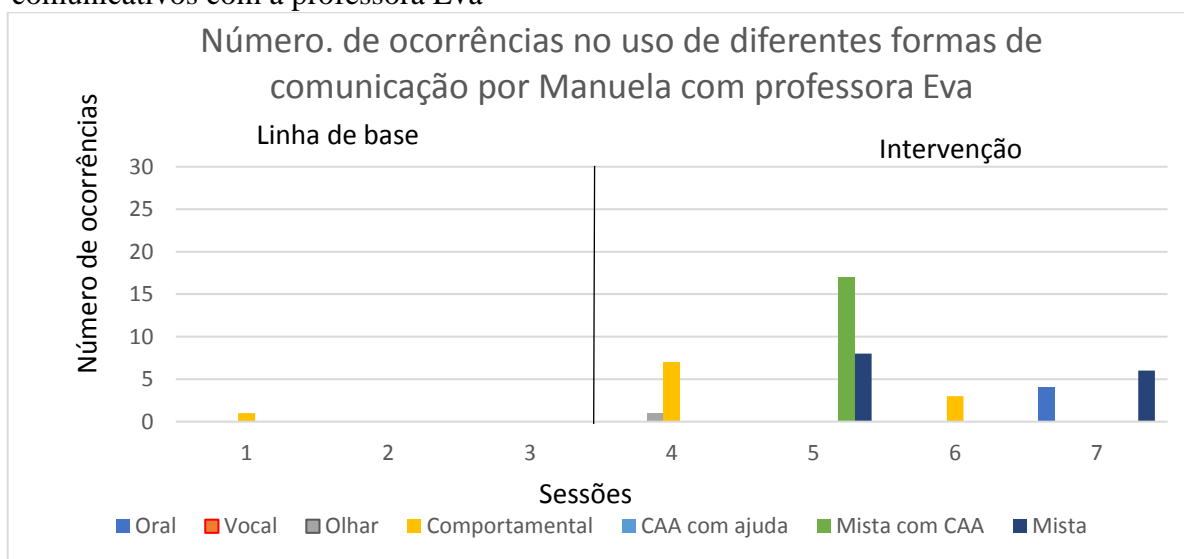
Gráfico 32 – Modalidades de formas de comunicação utilizadas pela professora Eva durante os episódios comunicativos com Manuela



Fonte: autoria própria

O Gráfico 32 demonstra que Eva não utilizou qualquer modalidade de iniciativas e de respostas na etapa de Linha de base. Vale lembrar que, nessa fase, a professora não se direcionou para a estudante, fazia atividades para toda a turma. Na Intervenção, Eva passou a utilizar a modalidade mista, usando os cartões de CAA com o corporal e o predomínio da modalidade oral. Com base em atividades adaptadas com cartões e figuras de CAA, Eva interagiu mais com a estudante e prevaleceu a utilização das modalidades oral e mista.

Gráfico 33 – Modalidades de comunicação utilizadas por Manuela nos episódios comunicativos com a professora Eva



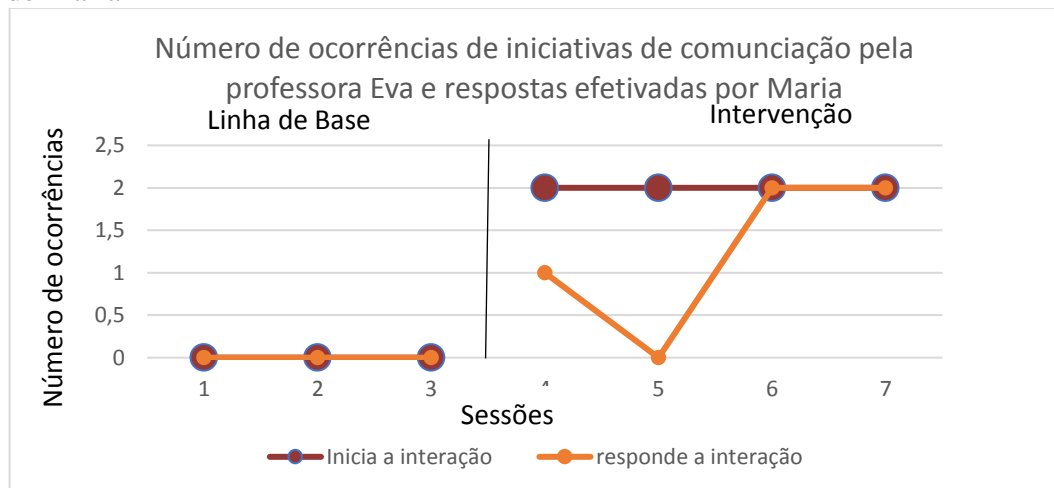
Fonte: autoria própria

O Gráfico 33 demonstra que, na Linha de base, a modalidade de iniciativas e de respostas comportamental de Manuela apareceu em apenas uma das sessões. Vale lembrar que, nessa fase, a professora não se direcionou para a estudante, fazia atividades para toda a turma. Por sua vez, a estudante também não demonstrou iniciativas de respostas. Já na Intervenção, as modalidades comportamental, mista e oral tiveram uma ascensão. A estudante utilizou as modalidades para responder às solicitações da professora e realizar as atividades propostas.

3.3 Processo de interação e comunicação entre a professora Eva e Maria e vice-versa

Nesta subseção, faremos a análise das ações interativas entre a professora Eva e a estudante Maria. Seguindo o que foi feito com os demais alunos, apresentaremos um gráfico e, em seguida, as observações sobre ele.

Gráfico 34 – Número de iniciativas de comunicação estabelecida por Eva e resposta de Maria

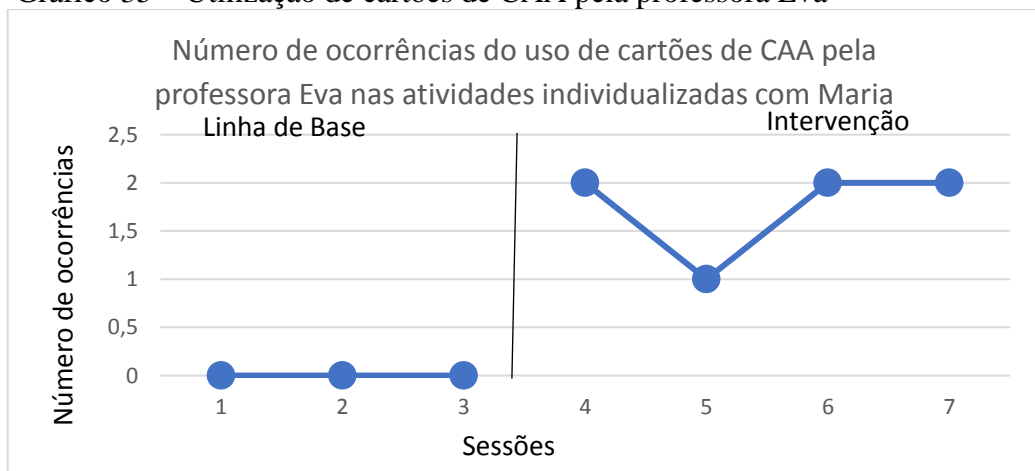


Fonte: autoria própria

Nas sessões de LB, a professora Eva realizou atividades com a turma sem interagir com a estudante diretamente. Não trabalhou com atividades adaptadas para a estudante, nem utilizou estratégias que favorecessem a comunicação. Antes das sessões de Intervenção, a professora participou do curso; recebeu orientações e sugestões de leitura de textos sobre CAA; realizou a confecção de cartões de CAA; e fez a seleção de material e a adaptação de atividades. Na fase de Intervenção, após as sessões, a pesquisadora conversou com a professora sobre as dúvidas e as atividades realizadas. Sugeriu a confecção de materiais do interesse da estudante e a associação de estratégias visuais aos comandos verbais para facilitar a compreensão, favorecendo o diálogo.

Com a utilização dos cartões de CAA, Eva conseguiu, na Intervenção, aumentar o número de respostas na interação com Maria. Vale ressaltar que essa interação aconteceu de forma mais efetiva quando a professora realizou atividades individualizadas com a estudante. Entretanto, na segunda sessão de Intervenção, por exemplo, o número de ocorrências de respostas teve uma queda. Esse fato pode ser associado à atividade que a professora realizou com outros estudantes, fazendo com que a interação não acontecesse. Segundo relato da professora para a pesquisadora, Maria consegue se comunicar melhor do que a irmã. Utiliza gestos, aponta, mostra o que deseja, porém, não utiliza a fala para se comunicar na escola.

Gráfico 35 – Utilização de cartões de CAA pela professora Eva



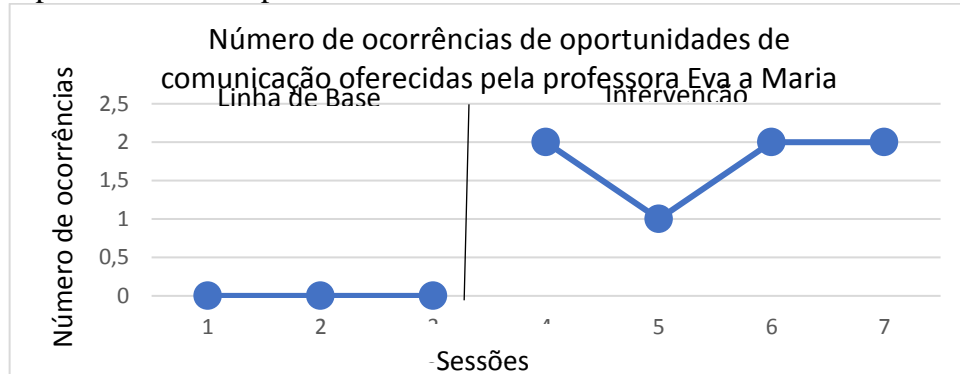
Fonte: autoria própria

No Gráfico 35, observou-se que a professora Eva não utilizou cartões de CAA na fase de LB. Eva relatou para a pesquisadora que, às vezes, conseguia entender o que a estudante queria através de gestos. Maria utiliza gestos, mímicas, mostra os objetos, porém, não utiliza a fala em sala de aula.

A pesquisadora entregou para a professora os cartões de CAA confeccionados a partir dos interesses da estudante. Conversou com Eva sobre como ela poderia trabalhar com os cartões, orientou-a a utilizar a instigação verbal, frases para estabelecer um diálogo e favorecer a comunicação. Ressaltou também que a CAA poderia auxiliar nas atividades pedagógicas. No Gráfico 35, observa-se que a professora Eva, na fase de Intervenção, passou a utilizar com mais frequência os cartões com a estudante. Ademais, ela confeccionou cartões com figuras relacionadas aos textos trabalhados e aos vídeos. Com as figuras, a estudante conseguiu responder às perguntas que estavam nos textos. Na segunda sessão de Intervenção, observamos uma queda no número de ocorrências. Na ocasião, a professora ofereceu alguns números nos cartões para a estudante selecionar e responder. Estavam trabalhando sistema de numeração

decimal (unidades, dezenas e centenas) com palitos de sorvete. Eva não utilizou outros tipos de cartões.

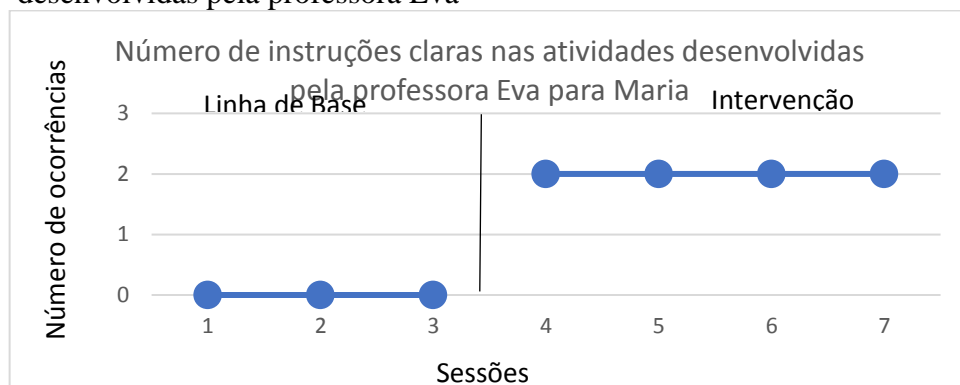
Gráfico 36 – Número de iniciativas de comunicação da professora Eva e as respostas efetivadas por Maria



Fonte: autoria própria

No Gráfico 36, observou-se um número de ocorrências nulo na categoria “favorece a comunicação” entre a professora Eva e a Maria na LB. Esse fato pode ser explicado pela postura da professora em sala de aula. Na LB, Eva não interagiu diretamente com a estudante, pois estava explicando o conteúdo para toda a turma. A estudante acompanhava a explicação, copiava na apostila, mas não se comunicava em sala de aula. A professora não se dirigiu a Maria individualmente. Na fase de Intervenção, Eva passou a utilizar cartões de CAA (principalmente de sim e de não), com figuras selecionadas para as atividades e adaptou as aulas para a estudante. Em conversa com a pesquisadora, Eva explicou que havia conseguido trabalhar melhor com Maria, pois estava descobrindo em qual nível de aprendizagem a estudante se encontrava. A pesquisadora lembrou da necessidade de manter um diálogo a partir do interesse da criança e de tentar restabelecê-lo caso fosse interrompido. A professora evidenciou que Maria utilizou adequadamente os cartões, demonstrando intenção de se comunicar.

Gráfico 37 – Número de instruções objetivas para Maria nas atividades desenvolvidas pela professora Eva



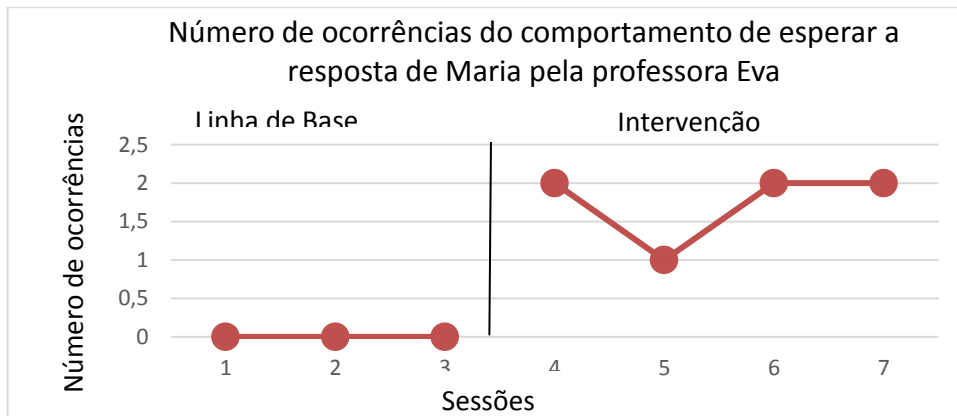
Fonte: autoria própria

No Gráfico 37, observa-se o número de ocorrências nulo de instruções objetivas dadas pela professora Eva na LB. Nessa fase, a professora explicou as atividades para a turma a partir de vários comandos, sem oferecer instruções individuais para a estudante.

Na Intervenção, depois de conversar com a pesquisadora sobre as adaptações de materiais e a necessidade de oferecer estratégias visuais para facilitar a compreensão, bem como instruções individualizadas, Eva modificou algumas de suas práticas. A professora planejou atividades diferenciadas, utilizando cartões e figuras de CAA. Fez as perguntas diretas, estabeleceu um diálogo, conseguiu mantê-lo e aguardar a resposta da estudante.

A estudante, por sua vez, demonstrou satisfação em realizar as atividades. Na primeira sessão de Intervenção, por exemplo, Eva trabalhou com Maria interpretação de texto. Fazia as perguntas e Maria respondia mostrando os cartões. Várias vezes, respondeu antes de a professora terminar a pergunta. No Gráfico 37, observa-se um aumento considerável no número de ocorrências e uma estabilidade nas quatro sessões de Intervenção.

Gráfico 38 – Comportamento de a professora Eva aguardar as respostas nas atividades desenvolvidas com Maria

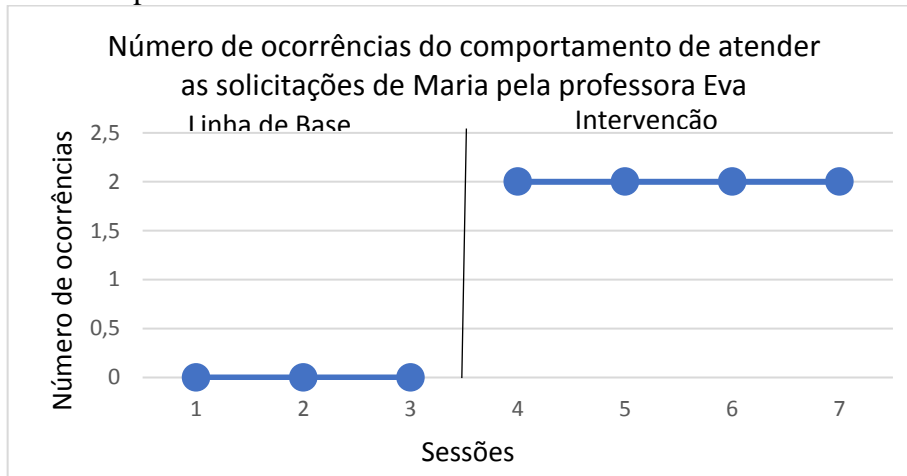


Fonte: autoria própria

No Gráfico 38, observa-se um número de ocorrências nulo na LB. Vale lembrar que, nessa fase, a professora não interagiu diretamente com a estudante. Não fez qualquer pergunta para Maria, nem estimulou o diálogo. Eva falou para a turma sem realizar atividades individualizadas.

Na Intervenção, Eva realizou atividades individualizadas com Maria e, por isso, observa-se um aumento significativo no número de ocorrências da categoria. Na segunda sessão, a professora realizou a atividade colocando Maria com outros estudantes e com poucos cartões de CAA. Fez poucas perguntas direcionadas à estudante, por isso, houve uma queda de ocorrências. Maria acompanhou a atividade com atenção.

Gráfico 39 – Atendimento pela professora Eva das solicitações iniciadas por Maria

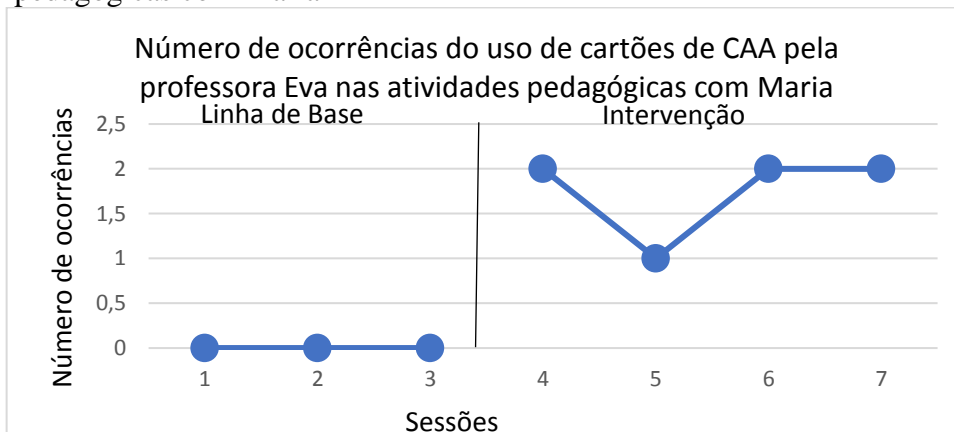


Fonte: autoria própria

O Gráfico 39 demonstra que a professora Eva não atendeu as solicitações da estudante Maria na LB. Porém, após participar do curso de Adaptações de materiais pedagógicos, conversar com a pesquisadora a respeito de suas dúvidas (após as filmagens), receber o material de CAA, ler os textos sugeridos, entender a necessidade de realizar atividades mais direcionadas, Eva passou a atender as solicitações da estudante.

Nesse processo, o uso da CAA em sala de aula favoreceu as habilidades comunicativas da professora com a estudante e fez com que Eva ficasse mais atenta aos sinais verbais e não verbais de Maria. A estudante também se mostrou mais participativa, interagindo mais com as atividades propostas e demonstrando mais interesse.

Gráfico 40 – Utilização da CAA pela professora Eva nas atividades pedagógicas com Maria



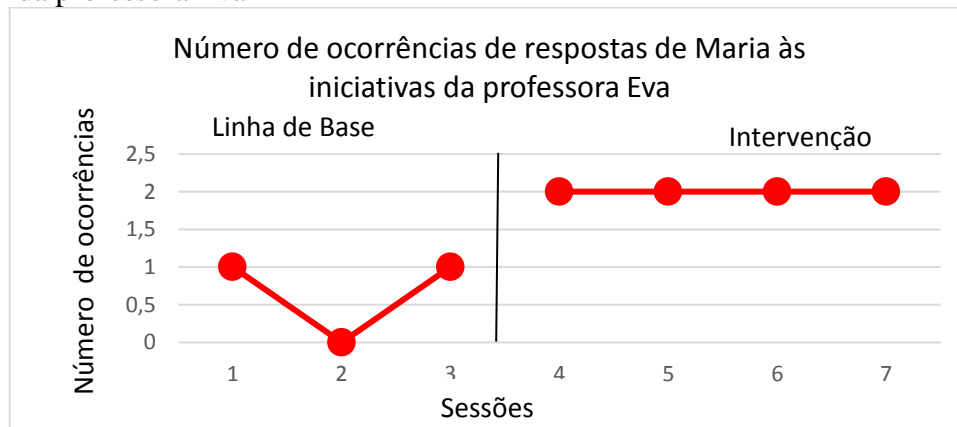
Fonte: autoria própria

No Gráfico 40, observa-se que a professora não utilizou CAA nas atividades pedagógicas na LB. Eva não fazia qualquer adaptação das atividades para a Maria. A professora relatou para a pesquisadora que, por conta da dificuldade de comunicação com a estudante, não

conseguia saber em qual nível de aprendizagem a Maria estava. No processo de ensino-aprendizagem, utilizava os mesmos materiais das demais crianças da turma.

Na fase de Intervenção, observa-se, pelo Gráfico 40, que o número de ocorrências de utilização de CAA teve um aumento considerável. Nas sessões, a professora confeccionou cartões com figuras relacionadas aos textos, vídeos e atividades que usou. Disponibilizou duas ou três figuras para a estudante usar como respostas e também os cartões de sim e não. Vale ressaltar que a professora utilizou mais a CAA nas atividades individualizadas com a Maria. Na segunda sessão, a estudante realizou as atividades com outras crianças e usou pouco os cartões. As modificações foram possíveis a partir das discussões entre pesquisadora e professora após cada filmagem.

Gráfico 41 – Número de respostas de Maria às iniciativas de comunicação da professora Eva

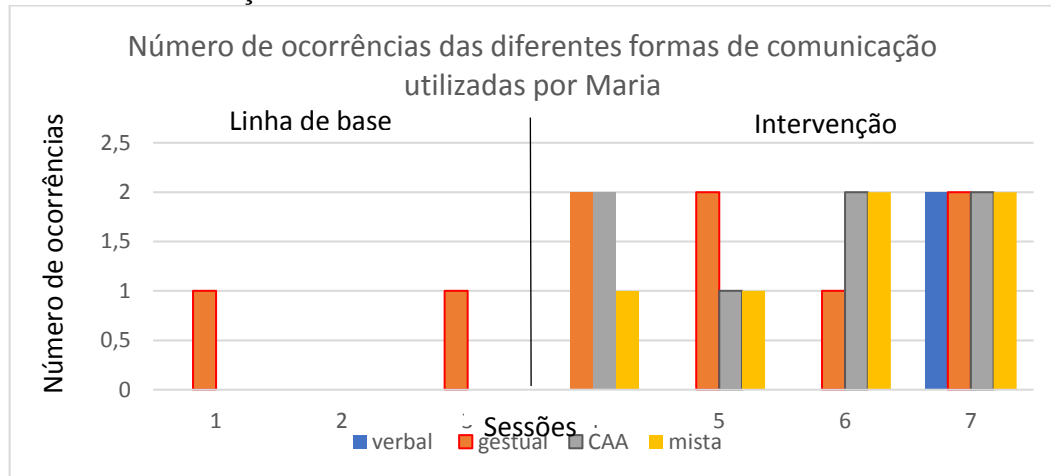


Fonte: autoria própria

No Gráfico 41, observa-se que o número de respostas de comunicação da estudante Maria apresenta uma queda e ascensão na LB. Na primeira sessão, Maria direcionou o olhar para a professora quando ela explicou o assunto trabalhado para a turma e depois pegou o caderno pedagógico solicitado pela professora. Na segunda sessão, apesar de estar atenta à professora, Maria não respondeu à interação. Na terceira sessão, ela prestou atenção à professora que contou uma história, acompanhou com olhar e sorrisos o relato da história.

Na Intervenção, Maria respondeu a todas as interações da professora. Todas as atividades foram feitas individualmente. Na interpretação de texto, na segunda sessão, por exemplo, Maria respondeu a todas as perguntas mostrando os cartões de CAA e as figuras do texto.

Gráfico 42 – Formas de comunicação utilizadas por Maria nas sessões de Linha de Base e de Intervenção



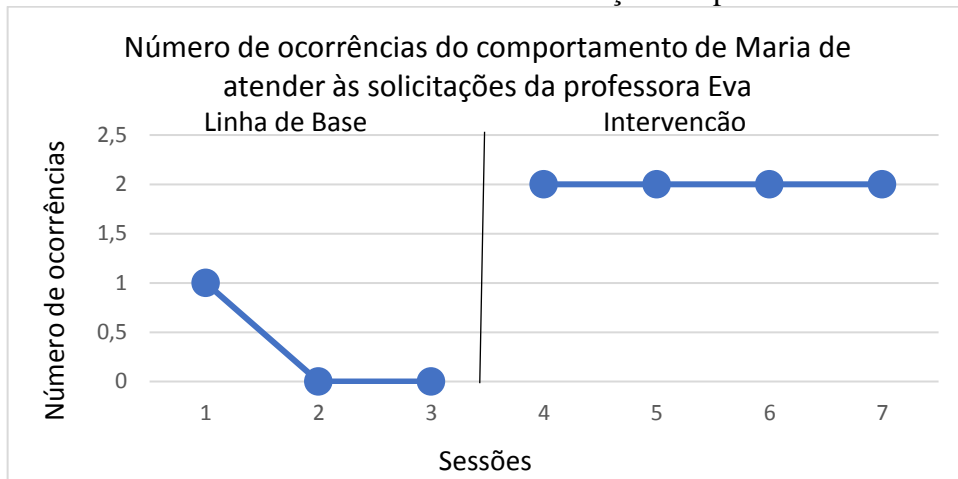
Fonte: autoria própria

No Gráfico 42, observa-se que a estudante, Maria, utilizou a forma gestual para se comunicar com a professora durante a LB. Após a professora iniciar o uso da CAA, realizar as adaptações das atividades, favorecer a comunicação e a interação, Maria passou a utilizar outras formas de comunicação na escola. Quando estava sozinha com a professora, Maria conversava normalmente sem precisar de utilizar gestos ou cartões de CAA. Na turma, no entanto, usava os cartões para mostrar o que estava sentindo ou desejava. Vale lembrar que, segundo a responsável, Maria expressa-se normalmente fora do ambiente escolar.

A professora relatou para a pesquisadora, nos encontros semanais, que a autoestima da estudante melhorou e ela passou a interagir com outras crianças (por meio de gestos e de CAA) e a participar das atividades em grupo. Maria já estava usando os cartões de CAA nos outros ambientes da escola. A pesquisadora ressaltou a importância de continuar favorecendo essa interação e o diálogo com os outros estudantes. Além disso, elogiou o desempenho da professora, que, por sua vez, procurou ofertar diversas estratégias para melhorar a participação e a interação de Maria.

Na quarta sessão de Intervenção, a professora perguntou para Maria se gostaria de responder oralmente. A estudante respondeu que sim, mas estava constrangida com a presença da pesquisadora. A pesquisadora posicionou a filmadora e saiu da sala. Maria, então, começou a participar mais ativamente da atividade, respondendo de forma oral e também com os cartões de CAA. Maria ainda conversou com a professora, falou das atitudes da irmã, de coisas que gostava de fazer. A professora fez perguntas sobre o texto e pediu para Maria responder. Ela respondeu mostrando as figuras e de forma oral.

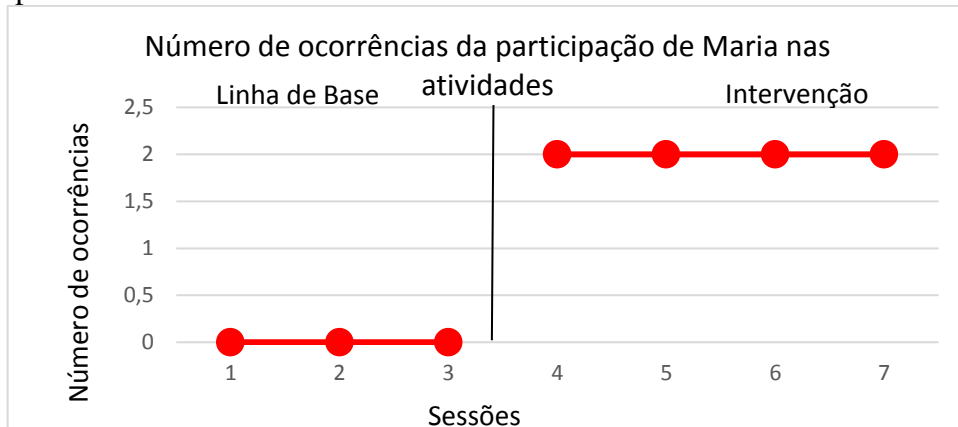
Gráfico 43 – Atendimento de Maria às solicitações da professora Eva



Fonte: autoria própria

No Gráfico 43, observa-se que a estudante Maria atendeu à solicitação da professora na primeira sessão de LB, quando pegou a apostila na mochila. Na Intervenção, Maria atendeu a todas as solicitações da professora: mostrou as respostas das perguntas dos textos, separou o material que a professora pediu (palitos de sorvete), participou da correção dos exercícios (mostrando cartões de CAA). Nesse sentido, a pesquisadora conversou com a professora sobre o maior envolvimento de Maria nas atividades em sala de aula.

Gráfico 44 – Participação de Maria nas atividades propostas pela professora Eva



Fonte: autoria própria

No Gráfico 44, observa-se que não houve qualquer participação de Maria nas atividades na LB. A estudante permanecia no meio da sala de aula, sentada perto da irmã. Nos dias em que a estagiária estava presente, esta se sentava entre as estudantes. Como as atividades eram para toda a turma, Maria apenas acompanhava sem participar.

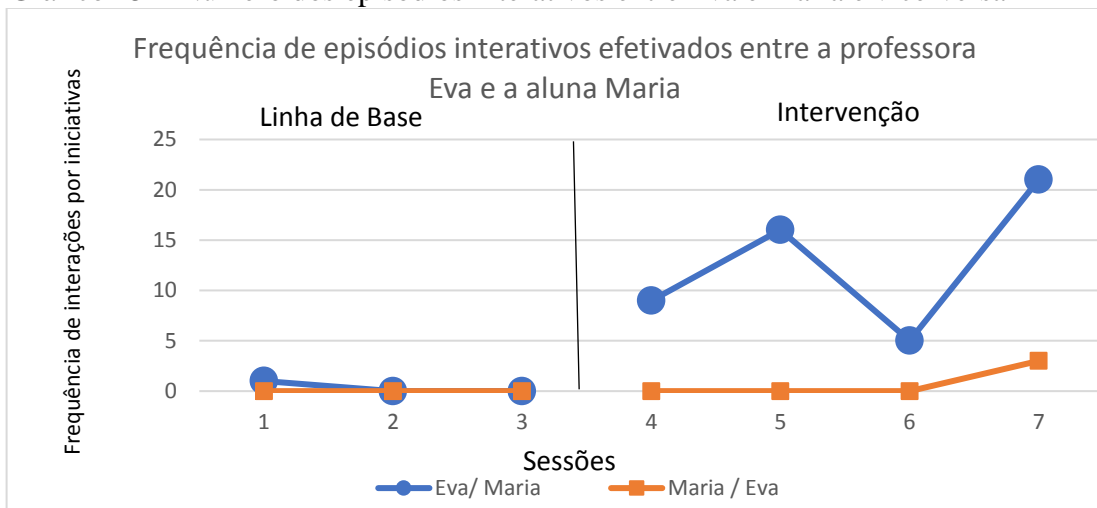
Nas sessões de Intervenção, a estudante participava respondendo com os cartões de CAA, com gestos e até com relatos (na última sessão). Após a finalização de cada sessão, pesquisadora e professora discutiram a respeito do desempenho da estudante nas atividades. A

professora relatou que a estudante entendeu perfeitamente a utilização dos cartões de CAA como um instrumento de expressar suas necessidades e seus desejos. Disse que, depois de todas as conversas e orientações, passou a ficar mais atenta aos sinais que a estudante dava, mudou Maria de lugar, colocando-a mais à frente. Com todas essas atitudes, pôde perceber que a estudante começou a participar mais das atividades coletivas.

3.3.1 Descrição dos episódios comunicativos entre a professora Eva e Maria nas fases de LB e de Intervenção

Serão apresentados a seguir os resultados referentes à frequência de episódios interativos efetivados em cada sessão, a extensão desses episódios e a modalidade de iniciativas e de respostas da professora Eva e da estudante, Maria, nas interações efetivadas.

Gráfico 45 – Número dos episódios interativos entre Eva e Maria e vice-versa



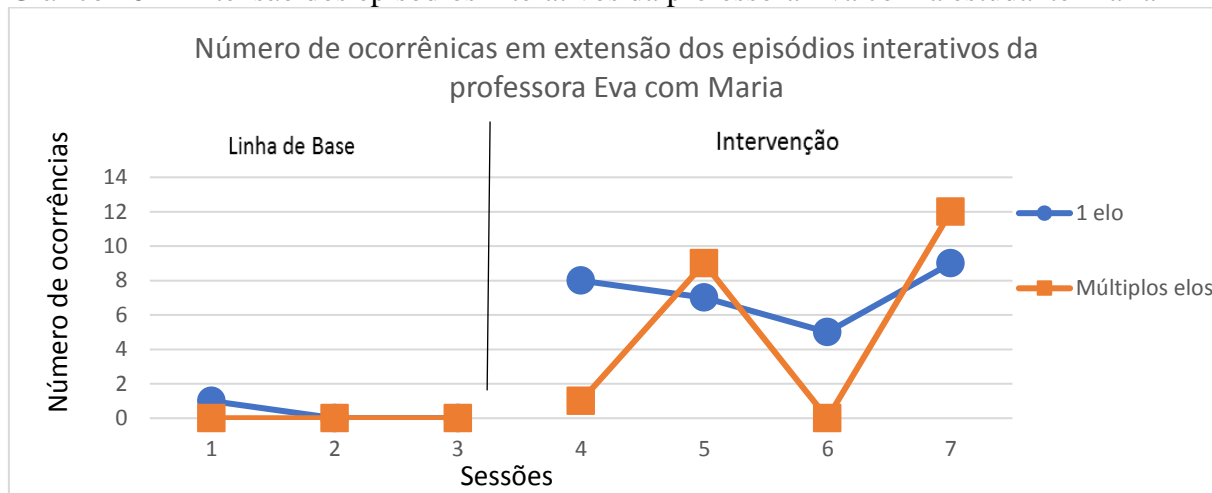
Fonte: autoria própria

No Gráfico 45, podemos observar que, na Etapa da Linha de Base, a professora Eva quase não apresentou episódios de iniciativas de interação com a estudante, mantendo o máximo de 1 episódio efetivado. Na maioria das sessões, a professora se dirigia para a turma sem interagir diretamente com a estudante.

Na Intervenção, houve um aumento na frequência de iniciativas da professora e da estudante (na última sessão). Nessa etapa, a professora realizou atividades adaptadas para a estudante, usou CAA para manter a interação e estimular o diálogo. Na segunda sessão, por exemplo, houve 16 episódios de iniciativas efetivados. A estudante, no entanto, só apresentou aumento de episódios na última sessão. Durante a atividade, foi possível observar Maria conversando com a professora, contando fatos do seu contexto familiar e sobre a irmã. A professora entendeu a necessidade de recursos específicos para favorecer a comunicação da

estudante e esse fato aconteceu como consequência das discussões, da avaliação contínua das ações referentes ao uso da CAA pelo professor durante as intervenções.

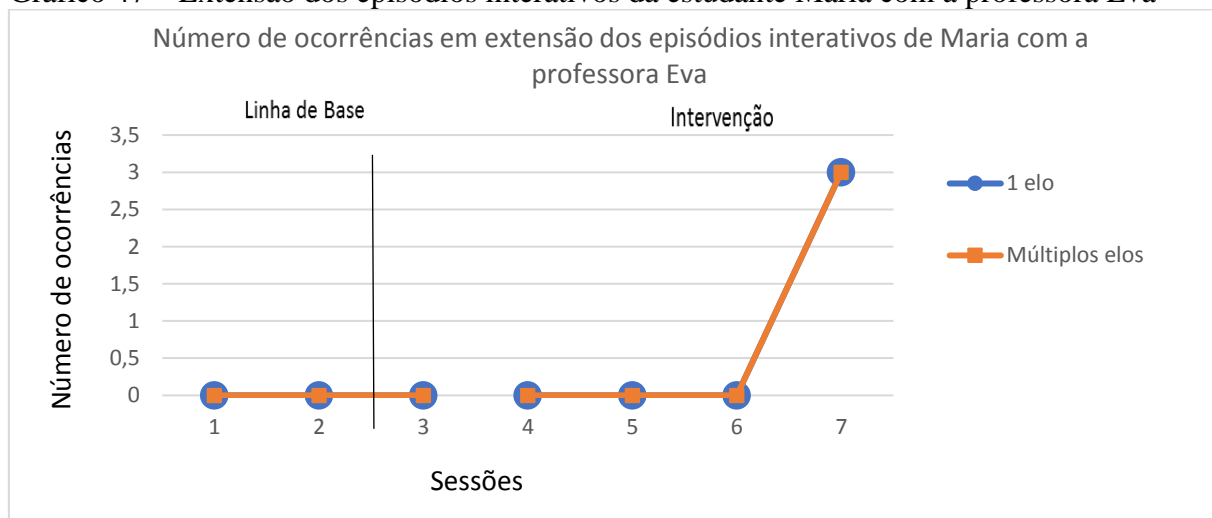
Gráfico 46 – Extensão dos episódios interativos da professora Eva com a estudante Maria



Fonte: autoria própria

O Gráfico 46 demonstra que, na LB, a professora Eva apresentou um episódio de um elo logo na primeira sessão. Na Intervenção, aumentaram os números de episódios de um elo e elas conseguiram manter uma estabilidade na interação. Já os episódios de múltiplos elos apresentam oscilação (ascensão e queda). Na última sessão, o número de múltiplos elos e de um elo cresce. Esse fato pode ter acontecido porque a estudante estava na sala de aula apenas com a irmã e a professora, não havia outra criança e a pesquisadora ficou esperando no corredor. Maria, então, conversou, contou fatos de sua casa, falou da irmã e respondeu a todas as perguntas sobre a história (verbalmente e usando CAA). Desse modo, manteve um diálogo com a professora.

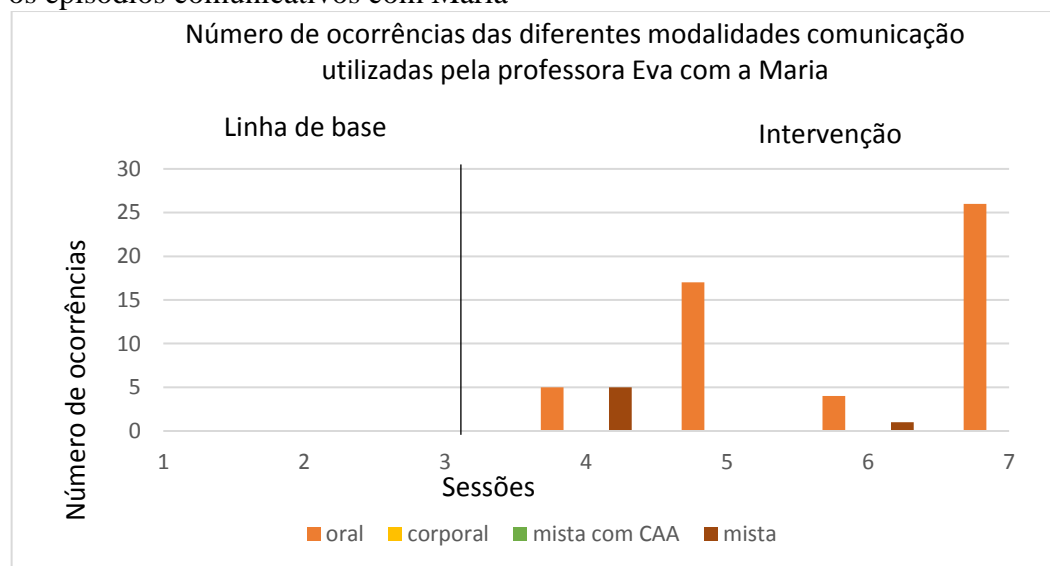
Gráfico 47 – Extensão dos episódios interativos da estudante Maria com a professora Eva



Fonte: autoria própria

O Gráfico 47 demonstra que, na LB, a estudante Maria não apresentou episódios interativos. Na Intervenção, também permaneceu sem apresentar iniciativas de interação nas três primeiras sessões. Limitava-se a responder às solicitações da professora com os cartões de CAA e com gestos. Na última sessão, o número de um elo e de múltiplos elos cresce bastante. Esse fato pode ter acontecido porque a estudante estava na sala de aula apenas com a irmã e a professora, sem colegas e sem a presença da pesquisadora (que aguardou no corredor). Então, dialogou com a professora, fez perguntas, contou sobre fatos do cotidiano, respondeu oralmente e com CAA às perguntas sobre a história que a professora contou.

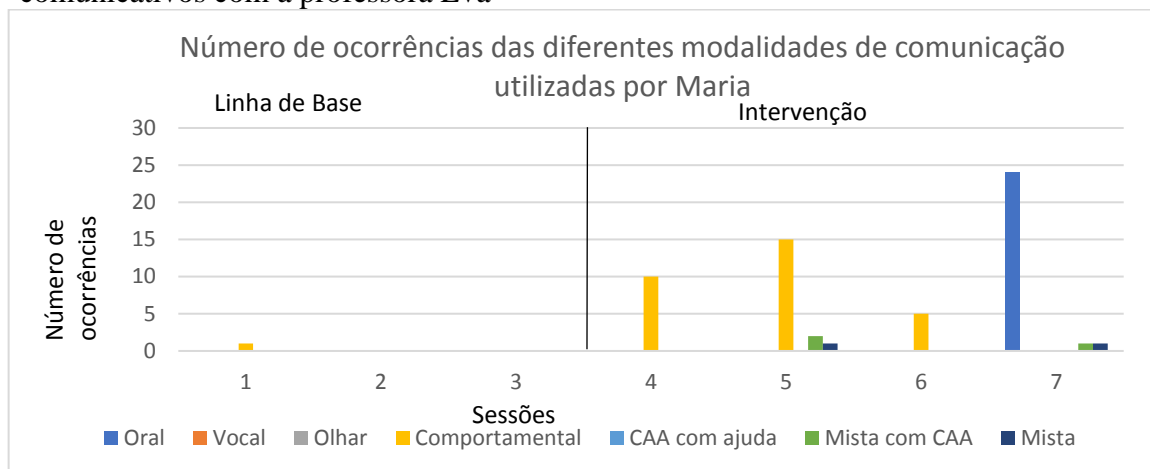
Gráfico 48 – Modalidades de comunicação utilizadas pela professora Eva durante os episódios comunicativos com Maria



Fonte: autoria própria

O Gráfico 48 demonstra que Eva não utilizou qualquer modalidade de comunicação durante suas interações com Maria, pois ela, na verdade, não interagiu com a estudante na etapa de Linha de Base. Vale lembrar que, nessa fase, a professora não se direcionou para a estudante, fazia atividades para toda a turma. Na Intervenção, Eva passou a utilizar a modalidade mista, com o uso de cartões de CAA com o corporal e o predomínio da oral. A partir de atividades adaptadas com cartões e figuras de CAA, interagiu e utilizou mais as modalidades oral e mista.

Gráfico 49 – Modalidades de comunicação utilizadas por Maria nos episódios comunicativos com a professora Eva



Fonte: autoria própria

O Gráfico 49 demonstra que, na Linha de Base, a modalidade de iniciativas e de respostas comportamentais de Maria apareceu apenas em uma das sessões. Vale lembrar que, nessa fase, a professora não se direcionou para a estudante, fazia atividades para toda a turma. Por conseguinte, a estudante também não demonstrou iniciativas de respostas. Na Intervenção, as modalidades comportamental, mista e oral tiveram uma ascensão, principalmente na última sessão, em que a estudante interagiu bem melhor, utilizando os cartões, respondendo oralmente e selecionando as respostas com os cartões.

4 DISCUSSÃO

O estudo ocorreu em dois ambientes de sala de aula regular, tendo como participantes duas professoras do Ensino Fundamental e três estudantes com TEA sem fala funcional. A formação ofertada pela pesquisadora às professoras envolveu o ensino do uso da CAA em sala de aula baseado nos pressupostos do PECS-Adaptado. Os questionamentos deste estudo surgiram a partir dos relatos das professoras em relação à comunicação com seus estudantes, o que é imprescindível para o desenvolvimento de um ser humano. Logo, uma pessoa que nasce ou se torna desprovida dessa capacidade pode sofrer grandes impactos na sua qualidade de vida (SCHIRMER *et al.*, 2007).

Ao olharmos a sala de aula como um espaço de inclusão para estudante com TEA sem fala funcional, precisamos pensar em como proporcionar para esse indivíduo a possibilidade de se comunicar. A inclusão de estudantes com TEA em sala de aula regular ainda encontra muitos obstáculos. Nesse sentido, a Comunicação Alternativa e Ampliada pode ter papel fundamental para contribuir com o processo de inclusão, facilitando a comunicação do estudante com seus interlocutores, auxiliando no desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem. Para Schirmer e Nunes (2011),

Os recursos de CAA devem ser facilitadores na realização das tarefas escolares, nas salas de aula comum. [...] é o emprego desses recursos que eliminará as barreiras impostas pela ausência da fala, possibilitando a participação desses alunos em todas as atividades escolares em interação com seus colegas (SCHIRMER; NUNES, 2011, p. 84).

Considerando esse contexto, o conceito de diferenciação pedagógica é trazido para este estudo a fim de relacioná-lo ao uso da CAA, no intuito de demonstrar que recursos e estratégias diferenciados podem garantir direitos de aprendizagem na escola. Segundo Marin (2015), equidade tem de ser um princípio fundamental em situações escolares nas quais há estudantes com pontos de partida bem diferentes, que requerem atenção específica por suas características, em função de deficiência, autismo, distúrbios emocionais, dificuldades de aprendizagem, condições de desvantagens sociais e econômicas, e outras situações. O princípio de equidade em educação se concretiza quando os profissionais compreendem que, para esses estudantes, haverá necessidade de medidas diferenciadas.

A partir dos dados apresentados anteriormente, discutiremos os pontos mais significativos a respeito do desempenho dos participantes. Os dados do presente estudo evidenciaram barreiras à comunicação no cotidiano da sala de aula. Não se observou, no início da pesquisa, interação comunicativa efetivada entre os participantes (professoras e estudantes).

As professoras utilizavam estratégias que não favoreciam a comunicação dos estudantes e/ou não se comunicavam com eles. Tentavam um diálogo, mas não conseguiam estabelecer uma comunicação efetiva. Para tanto, as professoras ressaltaram a necessidade de receber algum tipo de orientação, realizar uma formação continuada para trabalhar com estudantes com TEA.

Segundo Bueno (1999), para que ocorra a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, é necessário ter professores preparados para o trabalho docente, que defendam a perspectiva da diminuição da exclusão escolar, garantindo a qualificação do rendimento dos alunos, construindo conhecimentos e desenvolvendo práticas específicas essenciais para absorver crianças com necessidades especiais. Corrêa Netto (2013), em seu estudo, afirma que a capacitação desses profissionais deve ser realizada no cotidiano da escola e na sala de aula, possibilitando mais e melhor compreensão da estrutura institucional que é oferecida, das dificuldades e possibilidades vivenciadas pelos profissionais e do que eles realmente necessitam.

Durante a fase de Linha de base, foi possível observar que, em alguns momentos, os estudantes não estavam incluídos nas atividades que eram realizadas pela turma, ficavam aguardando ou fazendo atividades com materiais diferenciados (como massinha e jogos diversos). As professoras tentavam realizar atividades com eles, porém, por conta da grande quantidade de crianças, não conseguiam. Isso se devia ao fato de que elas precisavam dividir sua atenção com os outros estudantes, além de propor atividades diferenciadas para os estudantes com TEA, como resalta Togashi (2014) em seu estudo sobre o processo de inclusão de um aluno com TEA com distúrbios na comunicação. Sozinhas em sala de aula, as professoras precisavam dividir o tempo e não sabiam como fazer. Segundo Marin (2015), diferenciar práticas pedagógicas não é comum no cotidiano das escolas, pois os modelos de ensino são voltados para grupos, supostamente, homogêneos.

Em relação às interações comunicativas, as professoras, na fase de LB, pouco iniciavam uma interação comunicativa. Como no estudo de Togashi (2014), os estudantes participantes não iniciaram uma interação com seus professores. Não usavam os recursos e sistemas de CAA para a comunicação durante a realização das atividades pedagógicas.

A professora Jane relatou a necessidade de interagir melhor com o estudante Douglas. Estimulava a linguagem oral, porém, o estudante ainda apresentava muitas repetições de palavras e poucas iniciativas de interação. Nas atividades adaptadas, Jane fazia ampliações de imagens, utilizava muitas figuras, letras móveis, jogos pedagógicos e massinha. Ela relatou muita dificuldade em compreender os desejos e os sentimentos de Douglas, como: dor, fome, sede, sono, tristeza e raiva. Dados semelhantes foram encontrados por Walter (2006) ao

descrever as dificuldades e necessidades comunicativas de familiares de adolescentes com autismo. O mesmo evento foi constatado por Schmidt e Nunes (2018) ao sintetizarem as concepções e práticas dos professores que atuam com estudantes com TEA em classes regulares.

Foi possível observar que as professoras não receberam qualquer tipo de formação em CAA e tinham dificuldades em adaptar materiais. Em relação à adaptação, Corrêa Netto (2012), em seu estudo conduzido em escola regular, mostrou que as adaptações pedagógicas, nas quais sejam empregados recursos visuais de CAA que favoreçam a compreensão do estudante, são extremamente importantes no processo inclusivo do estudante com TEA.

Na fase de LB, em relação às categorias analisadas no presente estudo, a professora Jane iniciava a interação com o estudante, porém, nem sempre estava atenta aos sinais verbais e não verbais que Douglas apresentava. Fornecia diversas instruções seguidas, não dava um único comando de cada vez, apesar de oferecer ao estudante instruções individualizadas. Como fazia várias perguntas seguidas, não oferecia tempo suficiente para o estudante processar uma resposta. No início do estudo, comportava-se de maneira ansiosa e esperava que o estudante realizasse as atividades propostas da forma que ela tinha planejado. Muitas vezes, interpelava o estudante, respondendo sem dar o tempo necessário para ele responder. Jane procurava favorecer a comunicação do estudante, porém, sem estimular muito sua participação nas atividades coletivas. Não utilizava CAA para efetivar atos comunicativos, nem nas atividades pedagógicas, como forma de proporcionar ao estudante mais compreensão. Douglas respondia pouco às iniciativas da professora, mas respondia mais quando a atividade era individualizada. Utilizava a forma gestual de comunicação e muita repetição (verbal) e não solicitava objetos de interesse e desejo.

Na fase de Intervenção, verificou-se que o programa de formação de professores oferecido a Jane e a Eva em sala de aula proporcionou mudança de atitudes importantes quanto ao padrão de comunicação que poderia ser oferecido aos estudantes, conseqüentemente, alterando o comportamento comunicativo dos participantes da pesquisa. O planejamento das atividades por meio das discussões entre as professoras e a pesquisadora foi fundamental para melhorar a interação delas com os respectivos estudantes. As professoras passaram a fazer mais uso das estratégias de CAA, selecionadas em cada encontro com a pesquisadora, o que permitiu ampliar o uso de atividades adaptadas (produzidas de acordo com as demandas do estudante). Jane passou a ficar mais atenta aos sinais verbais e não verbais do estudante, utilizou rotina com cartões de CAA para toda a turma e favoreceu a comunicação do Douglas nas atividades coletivas. Com isso, houve um aumento nas habilidades comunicativas em relação ao

estudante, como: comportamento de aguardar a resposta, de verbalizar instruções individualizadas e de favorecer a comunicação dos alunos sem fala funcional.

Schmidt e Nunes (2018), em seu estudo, afirmam que, à medida que os professores se sentirem acolhidos em suas angústias e dúvidas e apoiados em suas decisões pedagógicas, poderão incorporar novas estratégias e (re)construir suas práticas na direção da inclusão de todos os seus alunos. Jane demonstrou mais confiança, sentiu-se acolhida e depois que recebeu o apoio da pesquisadora, passou a refletir e a repensar em suas práticas. Nunes e Schirmer (2017), por sua vez, ressaltam que, para que a TA e a CAA façam parte do dia a dia da escola, é fundamental que os professores que atendem esse aluno sejam capazes não apenas de implementar seus recursos mas também de trabalhar em parceria com colegas, assim como com outros profissionais envolvidos com o discente, além de favorecer interações ricas de comunicação.

Como resultado, Douglas apresentou mudanças em seu comportamento em sala de aula após o uso da CAA, porém, ainda precisava das instigações verbais da professora para se comunicar por trocas de cartões de comunicação. Em apenas dois momentos, Douglas utilizou as figuras de modo espontâneo: para pedir paçoca e suco, pois estes eram itens de muita relevância para ele. Houve, nesse processo, um aumento gradativo no uso das modalidades de comunicação verbal, gestual ao passar a utilizar a CAA, evoluindo para a forma mista de comunicação.

Nas atividades adaptadas (pela pesquisadora e professora), os recursos pictográficos auxiliaram na estruturação e na execução dos atos comunicativos. Simultaneamente ao aumento das oralizações, o estudante passou a fazer a leitura de palavras e frases simples. A esse respeito, Deliberato (2009) resalta que os resultados que estão sendo obtidos por meio de registros feitos pelos professores e profissionais envolvidos no contexto escolar estão demonstrando que os recursos e estratégias organizados e adaptados na área da comunicação alternativa estão favorecendo a participação dos alunos com deficiência nas atividades de leitura e escrita, além de viabilizar a ampliação de habilidades comunicativas, como a própria ampliação do uso da fala.

Em relação aos episódios comunicativos efetivados, Jane apresentava iniciativa de interação com o estudante na fase de LB, porém, a iniciativa de Douglas era nula. Nessa direção, pesquisadora e professora discutiram, nos encontros de orientação e reflexão, sobre o uso da CAA realizado após as filmagens. Nesse caso, foi valorizado o uso de estratégias para estabelecer um diálogo pautado no interesse do estudante. Também foi possível observar um aumento na frequência de episódios de um e de múltiplos elos (da professora Jane com o

estudante Douglas) na fase de Intervenção. Na quarta sessão, por exemplo, chegou ao total da efetivação de 23 elos, sendo 19 (82%) de elos simples (um elo); e 4 (17%) de múltiplos elos. O estudante Douglas, entretanto, apresentou apenas uma ocorrência de iniciativa de interação, de um elo. O estudante encerrava o episódio interativo logo após responder à professora. Ele mudava o foco de atenção para os outros estudantes. Na fase de LB, Douglas utilizou gestos e repetições de palavras. Na Intervenção, utilizou outras formas de comunicação: verbal, gestual, CAA e mista. A professora Jane utilizou a forma verbal na maioria do tempo mas, na Intervenção, utilizou os cartões de CAA com as solicitações verbais.

Em relação às formas de comunicação observadas nos resultados, foi possível destacar que a professora Eva relatou que as estudantes Maria e Manuela se comunicavam apenas através de gestos e mímicas e não interagiam com os demais estudantes da turma. Ela também relatou que as estudantes não utilizavam a fala para solicitar qualquer elemento na sala de aula. Eva ressaltou ter bastante dificuldade em adaptar ou elaborar atividades para as estudantes, por conta da falta de comunicação, o que a levava a ter dúvidas sobre o nível de aprendizagem de cada uma, deixando-a bem preocupada e ansiosa durante as atividades na fase da Linha de Base.

No início da pesquisa, Eva demonstrou um pouco de constrangimento com a presença da pesquisadora e da filmadora. Com o tempo, passou a se acostumar com as filmagens, que, por sinal, tiveram bastantes contratempos. Foram licenças médicas (da Manuela e da professora), mudança de calendário escolar (novas datas de centro de estudos), licenças pelo TRE, chuvas (difícil acesso) e dificuldades em conciliar o horário da pesquisadora com o da professora.

Na fase de LB, em relação às categorias analisadas, Eva não interagiu diretamente com as estudantes. Realizava as atividades de forma coletiva e não lançava mão do uso de instruções individualizadas. Não atentava para os sinais não verbais que as estudantes demonstravam, também não favorecia a comunicação, nem utilizava cartões de CAA. Os gráficos de interação e comunicação da professora Eva com Manuela apresentaram-se iguais aos da professora Eva com Maria.

Já na fase de Intervenção, verificou-se que o programa de formação de professores oferecido a Eva em sala de aula proporcionou mudança significativa nas atitudes da professora e nos comportamentos das estudantes. A professora passou a dar prioridade ao que era fundamental para a vida das estudantes. Vários estudos corroboram tal achado valorizando a necessidade de investir na capacitação e na sensibilização dos profissionais da educação para que ocorra a diminuição gradativa da exclusão escolar (PELOSI, 2000; SCHIRMER, 2012;

ROCHA; DELIBERATO, 2012; CORRÊA NETO, 2012; NUNES; GOMES, 2013; PLETSCH, 2013).

O planejamento das atividades por meio das discussões entre a professora e a pesquisadora, que acontecia ao final das filmagens, também foi um pouco prejudicado pela falta de tempo, mas apresentou resultados favoráveis. A professora trabalhava sozinha e mesmo quando a estagiária estava presente, ela não a auxiliava. Eva passou a fazer mais uso das estratégias selecionadas em cada encontro com a pesquisadora, utilizando a CAA para a comunicação e para a realização de atividades adaptadas (produzidas de acordo com as demandas do estudante). Eva também ficou mais atenta aos sinais verbais das estudantes e favoreceu a comunicação de Maria e Manuela nas atividades coletivas. Como resultado, houve um aumento nas habilidades em relação às estudantes: comportamento de aguardar a resposta, de verbalizar instruções individualizadas, a fim de favorecer a comunicação. As estudantes demonstraram mais interesse e passaram a participar das atividades no quadro e em grupo, situação esta que somente foi possível após a reflexão da professora nos encontros com a pesquisadora. Segundo Gomes (2011), a diferenciação pedagógica requer tomada de consciência e respeito às diferenças, direito de se exprimir livremente e de ser ouvido, possibilidade a cada um de ser reconhecido pelo grupo, quaisquer que sejam suas competências escolares ou seu nível cultural. As estudantes começaram a se sentir parte integrante da turma.

Manuela, na LB, não interagiu com as pessoas na escola e apenas em algumas situações respondia através de movimento de cabeça (sim ou não). A estudante apresentou mudanças em seu comportamento em sala de aula após o uso da CAA, porém, ainda precisava das instigações verbais da professora para se comunicar por trocas de figuras e por gestos. Houve um aumento gradativo no uso das modalidades de comunicação verbal, gestual, com CAA e mista. Nas atividades adaptadas pela professora, os recursos pictográficos auxiliaram na estruturação e na execução dos atos comunicativos. Os gráficos demonstram aumento significativo em quase todas as categorias de interação: participar das atividades, atender as solicitações, responder à interação. Apenas na categoria “iniciar a interação” Manuela permaneceu com o número de ocorrências nulo.

Maria, na fase de LB, não interagiu com as pessoas na escola e apenas em algumas situações respondia através de gestos. A estudante apresentou mudanças em seu comportamento em sala de aula após o uso da CAA. Houve um aumento gradativo no uso das modalidades de comunicação verbal, gestual, com CAA e mista. Nas atividades adaptadas pela professora, os recursos pictográficos auxiliaram na estruturação e na execução dos atos comunicativos. Os gráficos demonstram aumento significativo em quase todas as categorias de

interação: participar das atividades, atender as solicitações, responder à interação. Apenas na categoria “iniciar a interação” Maria permaneceu com o número de ocorrências nulo.

As duas estudantes entenderam o objetivo dos cartões de CAA e passaram a utilizá-los para se comunicar com a professora e depois com os outros estudantes. Nessa perspectiva, Deliberato (2015) ressalta que estudantes que não conseguem desenvolver a fala podem aprender diferentes conteúdos, expressar suas ideias, sentimentos, vontades por meio de outras habilidades. Podem aprender a se comunicar com o uso de imagens gráficas (imagens visuais) que compõem o arsenal de sistemas suplementares (ampliados) e alternativos de comunicação que poderão ser inseridos como recursos e estratégias da área da Tecnologia de Comunicação Alternativa e Ampliada.

Em relação à frequência de episódios comunicativos por iniciativas de interação, é possível observar que a professora efetivou apenas um episódio interativo na Linha de base (episódio de um elo). Esse número de ocorrência aparece nos resultados de Eva com as duas estudantes. Nas interações iniciadas por ela na fase de Intervenção, observamos um aumento de frequência de iniciativas. Com a utilização dos cartões de CAA, professora e estudantes conseguiram manter um diálogo e as estudantes passaram a demonstrar necessidades e desejos.

Quando analisamos a extensão dos episódios interativos efetivados entre Eva e as estudantes, podemos observar que a professora não efetivou qualquer episódio interativo na Linha de base. Na Intervenção, porém, aumentou expressivamente a ocorrência dos episódios interativos efetivados de um elo e de múltiplos elos. Na segunda sessão de Intervenção, Eva alcançou um total de 13 ocorrências, sendo 5 de um único elo (38%) e 8 de múltiplos elos (61%) em relação à estudante Manuela. Com a estudante Maria, o número total de ocorrências chegou a 16 elos, sendo 7 de um elo (43%) e 9 de múltiplos elos (57%). Desse modo, nas interações, predominaram os episódios de mais de um elo, revelando que Eva passou a engajar-se mais nas interações dialógicas com as estudantes.

Manuela e Maria não efetivaram qualquer episódio interativo com a professora Jane na fase de Linha de base. Na Intervenção, houve diversas ocorrências de episódios de um elo e de múltiplos elos. Maria e Manuela estavam mais confiantes, demonstravam interesse pelas atividades e por participar da rotina da turma. Para Mousinho *et al.* (2010), a estimulação da linguagem e da interação no ambiente privilegiado da escola visa não somente estimular a fala como também tem o objetivo de desenvolver e promover a competência comunicativa e interacional. Comumente, esse tipo de abordagem produz um efeito no comportamento geral, uma vez que o desenvolvimento da comunicação favorece as relações, bem como a organização dele.

Segundo Gomes (2011), a diferenciação pedagógica requer tomada de consciência e respeito às diferenças, direito de se exprimir livremente e de ser ouvido, possibilidade a cada um de ser reconhecido pelo grupo, quaisquer que sejam suas competências escolares ou seu nível cultural. Para Marin (2015), professores são protagonistas da inclusão, de qualquer inclusão, porque incluir não é jogar as diferenças no espaço da normalidade e esperar que se diluam e deixem de existir. Nisso reside o principal papel que os docentes têm, isto é, o de ver nas diferenças a humanidade de cada um e a possibilidade de aprender, e de reconhecer-se como alguém que pode ensinar.

Nessa perspectiva, para que o professor de classe comum trabalhe em prol da inclusão de seu estudante sem fala funcional, torna-se necessário uma formação continuada. Essa formação precisa mostrar a necessidade de o professor valorizar os conhecimentos dos estudantes, o ritmo de aprendizagem de cada um e, ainda, dar a oportunidade para que o professor reflita sobre suas práticas.

4.1 Vantagens e limitações do estudo

Uma das limitações deste estudo foi o pouco tempo de intervenção realizada com os estudantes Maria, Manuela e Douglas. Apesar de eles e as professoras entenderem o objetivo do uso da CAA para melhorar a interação e a comunicação em sala de aula, um tempo maior de trocas e orientações iria ajudar ainda mais na comunicação, na atuação dos professores e no processo de inclusão dos estudantes.

Outro fator limitante foi o pouco tempo disponível das professoras para trocar experiências (só conseguimos juntar as duas em um dia). Elas tinham dias de planejamento diferentes e, às vezes, esse tempo não lhes era possível por conta de falta de professores. Também tivemos pouco tempo para uma maior aproximação e colaboração entre pesquisadora e professoras.

A quantidade de estudantes em cada turma também limitou uma maior atuação das professoras. São mais de trinta crianças em cada sala de aula. As professoras nem sempre têm o apoio do agente do AEE e das estagiárias, pois a escola possui muitos estudantes incluídos e um número reduzido de agentes e estagiários. Por conseguinte, as professoras têm de se dividir entre realizar as atividades adaptadas com os estudantes com TEA e com os demais estudantes. Apesar dessas limitações, é possível afirmar que com pouco tempo de uso da CAA em sala de aula, verificamos a melhora do diálogo entre professoras e estudantes.

CONCLUSÃO

Este trabalho surgiu de experiências profissionais vividas no cotidiano de uma escola pública, envolvendo questões referentes à comunicação de estudantes com TEA sem fala funcional em sala de aula regular. Questionamento surgidos a partir de dúvidas, perguntas e solicitações feitas por professores no dia a dia da escola. De acordo com o objetivo proposto neste estudo, foi possível identificar as dificuldades comunicativas existentes na sala de aula, capacitar os professores em relação ao uso da CAA e estimular o diálogo entre os participantes.

O estudo também propôs a confecção de cartões de CAA para ser utilizados em sala de aula. Com a utilização desses cartões, de acordo com os pressupostos do PECS-Adaptado, foi possível aumentar a interação e os elos comunicativos entre os professores e os estudantes. Os recursos de CAA também atuaram como facilitadores na realização das tarefas escolares. Segundo relato de familiares, os estudantes também aumentaram os atos comunicativos no contexto social e familiar.

Os resultados indicaram que a mudança de postura das professoras proporcionou um aumento na comunicação com os estudantes, havendo, por conseguinte, um maior interesse dos estudantes em participar das atividades escolares e mais interação entre eles e seus pares. A partir do momento que as professoras também se sentiram seguras, passaram a acreditar mais nas suas atividades, repensaram suas atitudes e cresceram como profissionais.

Vale ressaltar que as professoras mencionadas demonstraram visão crítica e competência para transformar sua prática pedagógica. Tiveram coragem para buscar novos conhecimentos, repensar suas atitudes e encontrar caminhos de um ensino que respondesse às necessidades, valorizando, assim, o potencial dos estudantes.

O estudo aponta para a possibilidade de desdobramentos e aprofundamento em pesquisas futuras. Nesse sentido, sugerem-se pesquisas voltadas, principalmente, para a formação de professores de classe regular, para a capacitação desses profissionais no uso de CAA em sala de aula, de forma que se estimule o diálogo entre professores e estudantes.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. Washington: American Psychiatric Association, 2013.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRÉ, M. A pedagogia das diferenças. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 11-26.

ASSUMPÇÃO JR, F. B. O Diagnóstico Descritivo nos Transtornos do Espectro Autístico. *In*: NUNES, L.R.; SUPLINO, M.; WALTER, C.C.F. (org.). **Ensaio sobre Autismo e Deficiência**. Marília: ABPEE; Marquezine & Manzini, 2013.

BACKES, B.; ZANON, R. B.; BOSA, C. A. A relação entre regressão da linguagem e o desenvolvimento sociocomunicativo de crianças com transtorno do espectro do autismo. **CoDAS [Online]**, v. 25, n. 3, p. 268-273, 2013.

BERSH, R. C.; PELOSI, M. B. Portal para ajuda técnicas. **Tecnologia Assistiva: recursos de acessibilidade ao computador**. Brasília. MEC/SEESP, 2007.

BISHOP, D. **Desenvolvimento da Linguagem em circunstâncias excepcionais**. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

BONDY, A. S.; FROST, L. A. The picture exchange communication system. **Behav. Modif.**, v. 25, n. 5, p. 725-744, 2001.

BONDY, A.; FROST, L. **PECS: The Picture Exchange Communication System**. Cherry Hill, NJ: Pyramid Educational Consultants Inc, 1994.

BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, p. 47-53, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 02, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2019

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 1 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação/SEE. **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: 16 dez. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentospesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/lei-de-diretrizes-e-bases-daeducacao-nacional>. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRAUN, P.; SODRE, J.; PLETSCHE, M. D. A formação inicial e continuada de recursos humanos para a prática docente frente à educação inclusiva. *In*: NUNES SOBRINHO, F. P. (org.). **Inclusão Educacional: pesquisa e interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 62-78.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, 1999.

CAFIERO, Joanne, M. The effect of an Argumentative Communication Intervention on the communication, Behavior, and Academic Program of an adolescent with Autism. **Focus on Autism and other developmental disabilities**, v. 16, n. 3, p. 179-188, 2001.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Editora UFSCar, 1996. p. 139-152.

CARNEIRO, R. C. A. **Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

CARR, D.; FELCE, J. The effects of PECS teaching to phase III on the communicative interactions between children with autism and their teachers. **Journal Autism Developmental Disorders**, n. 37, p. 724-737, 2007.

CASSADY, J. M. Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. **Electronic Journal for Inclusive Education**, v. 2, n. 7, p. 1- 23, 2011.

CORRÊA NETTO, M. A. **Comunicação alternativa e aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman: formação continuada de profissionais de Educação e Saúde**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – ProPEd, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CORRÊA NETTO, M. Os desafios da Inclusão. *In*: NUNES, L. R.; SUPLINO, M.; WALTER, C. C. F. (org.). **Ensaio sobre Autismo e Deficiência**. Marília: ABPEE; Marquezzine & Manzini, 2013.

- DELIBERATO, D. Considerações sobre habilidades comunicativas de crianças, jovens e adultos com deficiência. *In*: DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J. (org.). **Instrumentos para avaliação de alunos com deficiência sem oralidade**. v. 1. São Carlos: M&M Editora, 2015. p. 113-118.
- DELIBERATO, D. *et al.* Comunicação alternativa: recursos e procedimentos utilizados nos projetos temáticos de classes especiais. *In*: NUNES, L. R. O. P.; PELOSI, M. B.; GOMES, M. R. (org.). **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil**. v. 2. Rio de Janeiro: 4 Pontos Estúdio Gráfico e Papéis, 2007. p. 61-64.
- DELIBERATO, D. *et al.* Comunicação suplementar e alternativa no processo de alfabetização de um aluno com apraxia de fala. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE FONOAUDIOLOGIA, 17., 2009, Salvador. **Anais [...]**. São Paulo: SBFA, 2009. p. 2873.
- DELIBERATO, D. Linguagem, interação e comunicação: competências para o desenvolvimento da criança com deficiência não oralizada. *In*: NUNES, L. R. O. P.; SCHIRMER, C. R. (org.). **Salas Abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em Comunicação Alternativa e Ampliada nas salas de recursos multifuncionais**. v. 1. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2017. p. 287-299.
- DELIBERATO, D. Seleção, adequação e implementação de recursos alternativos e/ou suplementares de comunicação. *In*: PINHO, S. Z.; SAGLIETTI, J. R. C. (org.). **Núcleo de ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2005. p. 505-519.
- DELIBERATO, D.; NUNES, D.; GONÇALVES, M. J. **Trilhando juntos a comunicação alternativa**. Marília: ABPEE, 2017.
- DELIBERATO, D.; PAURA, A. C. Comunicação alternativa e suplementar (CAS) como recurso de apoio no ensino do conteúdo pedagógico de criança incluída. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA - ISAAC - BRASIL, 2., 2007, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Gráfica Central de Campinas, 2007. p. 1-8.
- DELIBERATO, D.; PAURA, A. C.; MASSARO, M.; RODRIGUES, V. Comunicação suplementar e ou alternativa no contexto da música: recursos e procedimentos para favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência. *In*: PINHO, S. Z.; SAGLIETTI, J. R. C. (org.). **Livro eletrônico dos Núcleos de ensino**. v. 1. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p. 890-901.
- FAGUNDES, A. J. F. M. **Descrição, definição e registro de comportamento**. 12. ed. São Paulo: Edicon, 1999.
- FLIPPIN, M.; RESZKA, S. S.; WATSON, L. R. Effectiveness of the picture exchange communication system (PECS) on communication and speech for children with autism spectrum disorders: a meta-analysis. **American Journal of Speech-Language Pathology**, n. 19, v. 2, p. 178-195, 2010.
- FOGEL, A. **Developing through relationships: origins of communication, self and culture**. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.
- FONTES, R. S. *et al.* Estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. *In*: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2007. p. 79-89.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva**: apropriação, demandas e perspectivas. 2009. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia Salvador, 2009.

GIARDINETTO, A. R. S.; DELIBERATO, D.; AIELLO, A. L. R. Sistema de comunicação alternativa na interação de um aluno com autismo e seu professor. **Revista Teias**, v. 13, n. 30, p. 227-245, set./dez. 2012

GIARDINETTO, A. R. Utilização de um sistema de comunicação alternativa como facilitador na comunicação de um aluno com autismo e seu professor. **Revista Teias**, v. 13, n. 30, p. 19, dez. 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24280>. Acesso em: 10 ago. 2019.

GIVIGI, R. C. Criando novas práticas inclusivas com o trabalho colaborativo. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões**: teoria, política e formação. Marília: ABPEE, 2012. p. 263-279.

GLAT, R. Formação de Educadores na Perspectiva da Inclusão. **Revista Souza Marques**, v. 2, n. 6, p. 16-23, 2000.

GLAT, R.; ESTEF, S. Inclusão escolar e organização da prática pedagógica no Colégio de Aplicação da UERJ. *In*: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E.; POSTALLI, L. (org.). **Práticas Pedagógicas Inclusivas em Contextos Escolares**. 1. ed. v. 1. Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2018. p. 13-29.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, L. A. G. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. **Relatório de consultoria técnica**, Banco Mundial, 2003. Disponível em: www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva. Acesso em: jul. 2019.

GLAT, R.; FONTES, R. S.; PLETSCHE, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. **Cadernos de Educação**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 13-30, 2006.

GLAT, R.; LIMA, M. L. N. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva. **Comunicações**, Piracicaba, v. 1, p. 134-141, 2003.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Integração**, MEC/SEESP/Brasília, v. 14, n. 24, p. 21-27, 2002.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 29, p. 3-8, 2004.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 38, p. 345-356, 2010.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; OLIVEIRA, M. C.; ANTUNES, K. V. A Educação Especial no paradigma da inclusão: a experiência da rede municipal de Educação do Rio de Janeiro. *In*:

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 13., 2006, Recife/PE. **Anais** [...]. Recife: Endipe, 2006. p. 1-13.

GLENNEM, S. L. Introduction to Argumentative and alternative communication. *In*: GLENNEN, S. L.; DECOSTE, D. C. (org.). **Handbook of Argumentative and Alternative Communication**. San Diego: Singular Publishing Group, Inc, p. 3-20, 1997.

GOMES, R.; NUNES, D. Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. **Educação em Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 143-161, jan./mar. 2014.

GOMIDE, A. B. **A promoção do desenvolvimento do aluno autista nos processos educacionais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

HAGE, S. R. V.; PEREIRA, T. C.; ZORZI, J. L. **PROC – Protocolo de Observação Comportamental**. São José dos Campos: Pulso, 2004.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria [online]**, v. 28, sup.1, p. s3-s11, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a02v28s1.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2019.

LAMPREIA, C. A Capacitação de educadores para a vigilância de sinais precoces de autismo. *In*: NUNES, L. R. O. P.; SUPLINO, M.; WALTER, C. C. F. (org.). **Ensaio sobre autismo e deficiência múltipla**. São Carlos: ABPEE; Marquezine & Manzini, 2013.

LAMPREIA, C. Ações quantitativa e qualitativa de um menino autista: uma análise crítica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 57-65, jan./jun. 2003. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-7372003000100008&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 20 jun. 2019.

LAUAND, G. **Fontes de informação sobre Tecnologia Assistiva para favorecer a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2005. 224 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

LEBLANC, J. M. El curriculum funcional en la educación de la persona con retardo mental. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL COANIL, Santiago, 1991. **Anais** [...]. Santiago: [s.n], nov. 1991.

MACÊDO, C. R.; NUNES, D. Aprendizagem mediada na escolarização de educandos com autismo. **Revista Educação em Questão**, v. 54, n. 42, 2016.

MACÊDO, C.R. S. **A Criança do Espectro do Transtorno Autista (TEA) e o Professor: uma proposta de intervenção baseada na Experiência de Aprendizagem Mediada**. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

MACEDO, E. C.; ORSATI, F. Comunicação alternativa. *In*: SCHWARTZMAN, J. S. **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011. p. 244-254.

MAGALHÃES, E. F. C. B. **Viver a igualdade na diferença**: a formação de educadores visando à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

MANZINI, E. J. Formação de professores e tecnologia assistiva. *In*: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.. (org.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 45-63.

MANZINI, E. J. Os recursos pedagógicos para o aluno com paralisia cerebral. **Revista Mensagem da Apae**, Brasília, v. 36, n. 84, p. 17-21, 1999.

MANZINI, E. J. Um estudo sobre as pesquisas em comunicação alternativa na pós-graduação brasileira. *In*: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (org.). **Comunicação alternativa**: teoria, prática, tecnologias e pesquisa. v. 1. São Paulo: Memnon, 2009. p. 312-321.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas para a educação**: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos para a comunicação alternativa. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, fasc. 2, 2004. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/comunicacao.pdf. Acesso em: 12 dez. 2018.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. Tecnologia assistiva: enfocando a educação. *In*: CAPELLINI, V. L. M.; RODRIGUES, O. M. P. R. (org.). **Práticas pedagógicas inclusivas**: da criatividade à valorização das diferenças. 1. ed. v. 5. Bauru: UNESP/FC/MEC, 2010. p. 183-219.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D.; BRACCIALLI, L. M. P. Recursos e estratégias utilizadas no atendimento educacional especializado numa perspectiva inclusiva (2004-2006). *In*: FREITAS, S. N. (org.). v. 1. **Diferentes contextos de Educação Especial/inclusão Social**. Santa Maria: Pallotti, 2006. p. 81-86.

MANZINI, E. J.; SANTOS, M.C.F. **Portal de ajudas técnicas para a educação**: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência - recursos pedagógicos adaptados. v. 1. Brasília: MEC, 2002

MARIN, M. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no segundo segmento do ensino fundamental em um espaço de excelência acadêmica**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – ProPEd, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MARTELETO, M. R. F. *et al.* Problemas de comportamento em crianças com transtorno autista. **Psicologia**: teoria e pesquisa, v. 27, n. 1, p. 5-12, jan./mar. 2011.

MENDES, E. G. (coord.). **Observatório Nacional de Educação Especial**: estudo em rede nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns. Relatório Parcial 4 de Atividades do Programa Observatório da Educação. São Carlos: UFSCAR, 2015. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/relatorio-4>. Acesso em: 1 dez. 2019.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, E. G.; CABRAL, L. S. A.; CIA, F. (org.). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em Educação Especial**. São Carlos: Marquezini & Manzini; ABPEE, 2015. (Série Observatório Nacional de Educação Especial, v. 3).

MENEZES, M. L. N. **ADL: Avaliação do desenvolvimento da linguagem**. São Paulo: PróFono, 2004.

MIURA, R. K. K. Considerações sobre o Currículo Funcional Natural – CFN. *In*: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (org.). **Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008. p. 153-165.

MOUSINHO, R. *et al.* Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Rev. psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 82, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862010000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jun. 2019.

MOUSINHO, R.; SCHMID, E.; PEREIRA, J.; LYRA, L.; MENDES, L.; NOBREGA, V.. Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. **Rev. psicopedag. [online]**, v. 25, n. 78, p. 297-306, 2008.

NUNES, D. Contextos de intervenção para crianças com autismo: rotinas interativas. *In*: MENDES, E.; ALMEIDA, M.A. (org.). **Das Margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação inclusiva**. v. 1. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 371-378.

NUNES, D. R. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor pesquisador. **Educação em Pesquisa**, v. 34, n. 1, p. 97-107, 2008.

NUNES, D. R.; GOMES, R. Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 143-161, jan./mar. 2014.

NUNES, D. R.; SANTOS, L. B. Promovendo a comunicação em autistas: mesclando práticas em CAA. *In*: PASSERINO, L.; BEZ, M. R.; PEREIRA, A. C. C.; PERES, A. (org.). **Comunicar para incluir**. Porto Alegre: CRBF, 2013.

NUNES, L. R. A comunicação alternativa para portadores de distúrbios da fala e da comunicação. *In*: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. (org.). **Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial II**. v. 2. Londrina: Editora da Universidade de Londrina, 2001. p. 367-373.

NUNES, L. R. A pesquisa sobre comunicação alternativa na pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *In*: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. (org.). **Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa**. v. 1. São Paulo: Memnon, 2009. p. 322-334.

NUNES, L. R. D. O. D. P. *et al.* A prática pedagógica de mediadoras de alunos com deficiência física e dificuldades na comunicação em escolas do Rio de Janeiro. *In*: GLAT, R. e PLETSCHE, M. D. (ed.). **Estratégias Educacionais Diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. cap. 4, p. 65-90.

NUNES, L. R. Linguagem e comunicação alternativa: uma introdução. *In*: NUNES, L. R. (org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2004.

NUNES, L. R. O. P. Autismo e comunicação alternativa: contribuições da pesquisa intrassujeitos. *In*: NUNES, R. P. O. P.; SUPLINO, M.; WALTER, C. C. F. (org.). **Ensaio sobre autismo e deficiência múltipla**. Marília: ABPEE; Marquezine & Manzini, 2013. p. 1932.

NUNES, L. R. O. P.; NUNES SOBRINHO, F. Comunicação alternativa e ampliada para educandos com autismo: considerações metodológicas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 2, mai./ago. 2010.

NUNES, L. R. Pesquisa Experimental em Educação Especial. *In*: NUNES, L. (org.). **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial**. São Paulo: ABPEE, 2014.

NUNES, L. R.; DANELON, M. C. A pesquisa na sala de aula: um caminho acidentado. *In*: BAPTISTA, C.; JESUS, D. M. (org.). **Conhecimento e margens: ação pedagógica e pesquisa em Educação Especial**. v. 1. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 123-139.

NUNES, L. R.; WALTER, C. C. F. Pesquisa Experimental em Educação Especial. *In*: NUNES, L. R. O. P. (org.). **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial**. v. 1. Marília: ABPEE; Marquezine & Manzini, 2014. p. 27-51.

NUNES, L. R.; WALTER, C. C.; SCHIRMER, C. R. Formação de Professores e Pesquisadores em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro: a contribuição da Comunicação Alternativa. *In*: PASSERINO, L.; BEZ, M. R.; PEREIRA, A. C. C.; PERES, A. (org.). **Comunicar para incluir**. Porto Alegre: CRBF, 2013.

OLMEDO, P. B. **Sem comunicação, há inclusão?** Formação de educadores em Comunicação Alternativa para crianças com autismo. 2015. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – ProPEd, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

ORRÚ, E. S. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PELOSI, M. B. **A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do Rio de Janeiro: formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais**. 2000. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – ProPEd, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

PELOSI, M. B. **Inclusão e Tecnologia Assistiva**. 2008. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PELOSI, M. B. Tecnologias em comunicação alternativa sob o enfoque da terapia ocupacional. *In*: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. (org.). **Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa**. São Paulo: Memnon, 2009. p. 163-173.

PELOSI, M. B.; NUNES, L. R. Os terapeutas ocupacionais das unidades de saúde do município do Rio de Janeiro e suas ações na área de tecnologia assistiva. **Revista teias (UERJ. Online)**, v. 11, p. 149-162, 2010.

PERISSINOTO, J. Conduas terapêuticas em linguagem e comunicação. *In*: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011. p. 238-243.

PERRENOUD, P. **Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor**. Genebra: Universidade de Genebra, 1998.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **A Pedagogia na Escola das Diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology: comunicacion research**, v. 19, n. 2, p. 171-178, 2014.

PLETSCH, M. D. Dimensões da formação de professores no contexto de políticas de inclusão escolar à luz da perspectiva histórico-cultural. *In*: VICTOR, S. V.; OLIVEIRA, I. M. (org.) **Educação Especial: políticas e formação de professores**. Marília: ABPEE, 2016.

PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. 2005. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

PLETSCH, M. D. **Repensando a Inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes, políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – ProPed, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Editora EDUR; Editora NAU, 2010.

PLETSCH, M. D. Uma análise sobre o atendimento educacional especializado: políticas, práticas e formação de professores. **Intermeio (UFMS)**, v. 18, p. 1-15, 2013.

PLETSCH, M. D.; FONTES, R. S. La inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasileña. **Revista Educar**, Jalisco, México, v. 37, p. 87-97, 2006.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica. **Revista Iberoamericana de Educación (Online)**, v. 1, p. 1-11, 2007.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. *In*: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (org.). **Estratégias diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. p. 17-23.

RAUEN, F. J. Pesquisa científica: discutindo a questão das variáveis. *In: SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – SIMFOP*, 4., Universidade do Sul de Santa Catarina, Campus de Tubarão. **Anais [...]**. Universidade do Sul de Santa Catarina: [s.n.], 2012.

REGANHAN, W. G. **Recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência: percepção de professores**. 2006. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

ROCHA, A. N. D. C.; DELIBERATO, D. A Tecnologia assistiva como instrumento facilitador da inclusão escolar de alunos com deficiência física. *In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 5., 2009, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: ABPEE, 2009. p. 500-509.

ROCHA, A. N.; DELIBERATO, D. Tecnologia Assistiva para criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, p. 71-92, 2012.

RODRIGUES, David. **Equidade e educação inclusiva**. Portugal: PROFEDIÇÕES/ Jornal A Página, 2013.

ROLDÃO, M. C. Diferenciação curricular e inclusão. *In: RODRIGUES, D. (org.). Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade*. Portugal: Porto, 2003. p. 151-165.

SALGADO, A. M. (2012). **Impasses e passos na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas: o trabalho do professor e o olhar para o sujeito**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SANTOS, I. M. **Inclusão Escolar e a Educação para Todos**. 2010. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SANTOS, L. Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar. **Revista Noesis – Reflexão e ação**, n. 79, p. 52-57, out. 2009a. Disponível em: <http://www.dgicd.minedu.pt/index.php?s=directorio&pid=172>. Acesso em: 5 mar. 2013.

SANTOS, M. A. **Entre o familiar e o estranho: representações sociais de professores sobre o autismo infantil**. 2009b. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SAULNIER, C.; QUIRMBACH, L.; KLIN, A. Avaliação clínica com transtornos do espectro do autismo. *In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. (org.). Transtornos do espectro do autismo*. São Paulo: Memnon, 2011.

SCHIRMER, C. R. A comunicação alternativa na escola. *In: NUNES, L. R. P.; PELOSI, M. B.; WALTER, C. C. F. (org.). Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa*. Marília: ABPEE, 2011. p. 183-196.

SCHIRMER, C. R. **Comunicação alternativa e formação inicial de professores para a escola inclusiva**. 2012. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – ProPed, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SCHIRMER, C. R. Formação inicial e continuada de professores: pontos importantes para vencer os desafios. *In: PASSERINO, L.; BEZ, M. R.; PEREIRA, A. C. C.; PERES, A. (org.). Comunicar para incluir*. v. 1. Porto Alegre: CRBF, 2013. p. 255-272.

SCHIRMER, C. R.; BRANDO, A. P.; NUNES, L. R. D. P. formação continuada de professores em comunicação alternativa: trabalhando em equipe. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE*, 9., 2009, São Carlos. **Anais [...]**. Marília: Kubo Multimídia, 2009.

SCHIRMER, C. R.; NUNES, L. R. D. P. Caminhos para a formação continuada de professores em comunicação alternativa. *In: DELIBERATO, D.; NUNES, D. R.; GONÇALVES, M. J. (org.). Trilhando juntos a comunicação alternativa*. v. 1. Marília: ABPEE, 2017. p. 181-196.

SCHMIDT, C.; NUNES, D. R. P. Da percepção docente às práticas pedagógicas de alunos com Transtorno do Espectro Autista. *In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; POSTALLI, L. M. (org.). Práticas pedagógicas inclusivas em contextos escolares*. v. 1. Marília: ABPEE, 2018. p. 97-114.

SCHMIDT, C.; NUNES, D.; PEREIRA, D.; OLIVEIRA, V.; NUERNBERG, A.; KUBASKI, C. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222-235, jan./abr., 2016.

SCHWARTZMAN, J. S. **Transtorno do Espectro do Autismo – TEA**. São Paulo: Memnon, 2011.

SILVA, T.M. **A autoscopia como ferramenta para a formação continuada de professores de Sala de Recursos Multifuncionais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – ProPEd, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SNYDER, L. G. *et al.* Autism Spectrum Disorder, Developmental and Psychiatric Features in 16p11.2 Duplication. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 46, 2016. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-016-2807-4>. Acesso em: 15 jul. 2019.

SOUZA, V. L. V. **Tecnologia Assistiva no contexto da educação infantil**. 2015. 313 f. Tese (Doutorado em Educação) – ProPEd, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

TOGASHI, C. M. **A Comunicação alternativa e ampliada e suas contribuições para o processo de inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo com distúrbios na comunicação**. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – ProPEd, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

TOGASHI, C. M.; WALTER, C. C. F.; LIMA, C. B. A utilização de Comunicação Alternativa e Ampliada por alunos com autismo nas salas de Atendimento Educacional Especializado. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 5., 2012, São Carlos. **Anais [...]**. São Paulo: [s.n.], 2012.

TOLEDO, E. H.; VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 2, p. 319-336, 2012.

TOMLINSON, C. A. **Diferenciação pedagógica e diversidade**. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades. Porto: Porto, 2008.

UNESCO. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VELLOSO, R. L. Avaliação da linguagem nos Transtornos de Espectro do Autismo. *In*: SCHWARTZMAN, J. S. **Transtorno do Espectro do Autismo – TEA**. São Paulo: Memnon, 2011.

VERUSSA, E. O. **Tecnologia assistiva para o ensino de alunos com deficiência**: um estudo com professores do ensino fundamental. 2009. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2009.

VON TETZCHNER, S.; BREKKE, K. M.; BENTE, S. E.; GRINDLEIM, E. Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, mai./ago. 2005.

VON TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. Competências de conversação. *In*: VON TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. **Introdução à comunicação aumentativa e alternativa**. Porto: Porto, 2000. p. 235-259.

VON TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. **Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa**. Porto: Porto, 2002.

WALTER, C. C. F. **Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada para mães de adolescentes com autismo**. 2006. 189 f. Tese (Doutorado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

WALTER, C. C. F. Comunicação alternativa para pessoas com autismo: o que as pesquisas revelam sobre o uso do PECS por pessoas com autismo. *In*: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. (org.). **Comunicação Alternativa**: teoria, prática, tecnologias e pesquisa. São Paulo: Memnon, 2009. p. 96-106.

WALTER, C. C. F. **Os efeitos da adaptação do PECS ao Curriculum Funcional Natural em Pessoas com autismo infantil**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

WALTER, C. C. F. PECS-Adaptado na sala de Atendimento Educacional Especializado. *In*: NUNES, L. R.; SCHIRMER, C. R. (org.). **Salas abertas**: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas Salas de Recursos Multifuncionais. v. 1. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017. p. 756-854.

WALTER, C. C. F.; NUNES, D. R. Estimulação da linguagem em crianças com autismo. *In*: LAMÔNICA, D. A. C. (org.). **Estimulação de linguagem**: aspectos teóricos e práticos. São José dos Campos: Pulso, 2008. p. 141-172.

WALTER, C. C. F.; NUNES, L. Comunicação alternativa para alunos com Autismo no ensino regular. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 587-602, set./dez. 2013.

WALTER, C. C. F; ALMEIDA, M. A. Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada para mães de adolescentes com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, p. 429-446, 2010.

WILLIAMS, C.; WRIGHT, B. **Convivendo com autismo e síndrome de Asperger: estratégias práticas para pais e profissionais**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2008.

YODER, P. J.; LIEBERMAN, R. G. Brief Report: Randomized Test of the Efficacy of Picture Exchange Communication System on Highly Generalized Picture Exchanges in Children with ASD. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, New York, v. 40, n. 5, p. 629-632, 2018.

APÊNDICE A – Questionário: perfil do educador



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O trabalho entre docentes no uso inicial da CAA no cotidiano escolar: AEE e turma comum.

Caro participante,

Este questionário tem por objetivo conhecer **o perfil professor/educador** como parte da pesquisa que pretende estudar o do trabalho colaborativo do AEE com o professor de turma comum e com a criança sem fala oral funcional no contexto do Ensino Fundamental. Sua participação é muito importante.

Dados Pessoais

Nome: _____

Sexo: _____ Idade: _____

Tel. para contato: _____

E-mail: _____

Função: _____ Tempo na função: _____ ano(s) e _____ mês(es)

Quanto tempo atua com estudantes do Ensino Fundamental? _____

Qual o seu turno de trabalho com as crianças?

() Manhã () Tarde () Integral

Formação

() Nível Fundamental

() Nível Médio

() Nível Médio (Formação de Professores)

() Nível Técnico Formação: _____

() Nível Superior Formação: _____

() Pós-Graduação Área: _____

() Mestrado Área: _____

() Doutorado Área: _____

Formação Complementar

Tem alguma formação na área de Educação Especial?

() Sim Qual? _____ () Não

Tipo: () Minicursos - 4hs

() Cursos de Curta Duração – 8 a 40h

() Curso de Extensão – 100hs

Curso de Aperfeiçoamento – 180h

Carga Horária Total: _____h

Experiência Profissional com estudantes incluídos :

É a primeira vez que atua com estudantes incluídos?

Sim Não, ___anos e _____mês(es)

Em que área de deficiência?

Deficiência Física

Deficiência Intelectual

Deficiência Visual

Surdez

Deficiência Múltipla

Transtorno do Espectro do Autismo

Já usou ou usa algum recurso de Comunicação Alternativa com o(a) estudante ?

Sim Qual? _____

Não

Na sua atividade você participa de reuniões com outros profissionais?

Com quem você troca informações sobre o (a) estudante ?

familiares terapeutas ocupacionais; fonoaudiólogos; psicólogos

professor de turma; professores itinerantes; profissionais da CRE;

professores de Salas Multifuncionais; outros: _____

No dia a dia, quais as dificuldades para lidar com seu (sua) estudante incluído(a)?

O que poderia melhorar o seu trabalho?

Acrescente as observações que você considerar necessárias para melhor compreendermos seu trabalho:

Que conhecimentos você gostaria de ter para facilitar seu trabalho com o (a) estudante incluído(a)?

Sua colaboração é muito valiosa! Obrigada!

Data: ___/___/___

Assinatura

APÊNDICE B – Folha de ocorrências de respostas (estudantes)

PROTOCOLO DE CATEGORIAS																
Comunicação Alternativa e Ampliada na sala de aula : dialogando com estudantes com TEA																
Participante : Estudante:					Início:			Final:			Tempo total :					
<ul style="list-style-type: none"> • Sessão: _____ • Data: ____/____/____ • Fase: _____ • Local: _____ 																
Intervalo de tempo (min/s)	Interação com a professora			Formas de comunicação					Comportamentos inadequados : Apresenta?		Solicitações da professora: Atende?		Participa das atividades ?		Solicita um objeto?	
	Inicia a interação ?	Responde a interação ?	Não responde	Verbal	Gestual	Choro/ Grito	CAA	Mista	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
0- 4min 59s																
5- 9min 59s																
10- 14min 59s																
15- 20min																
Observações : Comportamentos inadequados apresentados: _____ Solicitação de objetos : _____ Participação nas atividades : _____																
Baseado em Olmedo(2015) e adaptado pela pesquisadora																



APÊNDICE C – Folha de ocorrências de respostas (professor)

PROTOCOLO DE CATEGORIAS															
Comunicação Alternativa e Ampliada na sala de aula: dialogando com estudantes com TEA.															
Participante : Professor _____				Início: _____				Final: _____				Tempo total : _____			
<ul style="list-style-type: none"> • Sessão: _____ • Data: ____/____/____ • Fase: _____ • Local: _____ 															
Intervalo de tempo (min/s)	Interação com o estudante:			Faz uso da CAA?		Favorece a comunicação ?		Verbaliza instruções claras para o estudante?		Aguarda a resposta do estudante ?		Atende as solicitações do estudante?		Utiliza cartões para mediar as atividades pedagógicas ?	
	Inicia a interação ?	Responde a interação ?	Não responde	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
0- 4min 59s															
5- 9min 59s															
10- 14min 59s															
15- 20 min															
Observações :															

APÊNDICE D – Folha de registros de episódios interativos efetivados (professor/estudante)

FOLHA DE REGISTROS DE EPISÓDIOS INTERATIVOS EFETIVADOS														
Participante: Professor: _____ / Estudante: _____											Início:			
Final: _____											Tempo total: _____			
<ul style="list-style-type: none"> • Sessão: _____ • Data: ____/____/____ • Fase: _____ • Local: _____ 														
Intervalo de tempo (min/s)	Frequência: (números de vezes acontece o elo)	Modalidades de iniciativas e respostas dos participantes										Extensão (tipo de elo)		
		Professor				Estudantes						1 elo	Múltiplos elos	
		Oral	Corp oral	Mista + FC	Mista	oral	vo cal	olhar	com p	FC +A	FC + M			Mista
0- 4min 59s														
5- 9min 59s														
10- 14min 59s														
15- 20 min														
<ul style="list-style-type: none"> • Episódio de um elo: na efetivação do episódio, o interlocutor respondia e finalizava a interação, caracterizando assim um episódio de um elo (uma iniciativa e uma resposta). • Episódio de múltiplos elos: na efetivação da interação, ocorre a resposta do interlocutor, seguida de novo comportamento dirigido ao sujeito, caracterizando a continuidade do episódio interativo de múltiplos elos, sem mudança do foco de atenção dos interlocutores para outra pessoa ou atividade. 														
<hr/> <hr/> <hr/>														
Baseado em Olmedo (2015) e adaptado pela pesquisadora														

APÊNDICE E – Folha de registros de episódios interativos efetivados (estudante/professor)

†)

FOLHA DE REGISTROS DE EPISÓDIOS INTERATIVOS EFETIVADOS														
Participante: Estudante : _____ / Professor: _____				Início: _____				Final: _____						
Tempo total : _____														
<ul style="list-style-type: none"> • Sessão: _____ • Data: ____/____/____ • Fase: _____ • Local: _____ 														
Intervalo de tempo (min/s)	Frequência: (números de vezes acontece o elo)	Modalidades de iniciativas e respostas dos participantes											Extensão (tipo de elo)	
		Estudantes							Professores					
		Oral	Vocal	Olhar	Comp	FC+A	FC+M	M	oral	corporal	M + FC	M	1 elo	Múltiplos elos
0- 4min 59s														
5- 9min 59s														
10- 14min 59s														
15- 20 min														
<ul style="list-style-type: none"> • Episódio de um elo: na efetivação do episódio, o interlocutor respondia e finalizava a interação, caracterizando assim um episódio de um elo (uma iniciativa e uma resposta). • Episódio de múltiplos elos: na efetivação da interação, ocorre a resposta do interlocutor, seguida de novo comportamento dirigido ao sujeito, caracterizando a continuidade do episódio interativo de múltiplos elos, sem mudança do foco de atenção dos interlocutores para outra pessoa ou atividade. 														

Baseado em Olmedo (2015) e adaptado pela pesquisadora



APÊNDICE F – Roteiro para entrevista (professor)

Nome: _____

Local: _____

Entrevistador: _____

A entrevista é iniciada com uma pergunta mais geral como: “ Fale sobre o que você conhece sobre a CAA e quais as suas expectativas em relação ao estudo “

- Experiência de trabalho com estudantes incluídos.
- Percepção do processo de inclusão de estudantes com deficiência
- Características da turma e da interação com o estudante incluído.
- Características do estudante: seu comportamento e comunicação em sala de aula no início do ano escolar e atualmente. Descrever as diferenças, se elas existirem.
- Utilização de recursos específicos de CAA com a criança, na sala de aula.
- Dificuldades e possibilidades.

Ao final da entrevista, a pesquisadora agradece e ressalta o sigilo sobre os dados coletados e identidade da entrevistada.

APÊNDICE G – Roteiro para entrevista (responsável)

Nome: _____

Local: _____

Entrevistador:

É feito esclarecimento de que esta entrevista é parte do estudo sobre o uso da CAA com professores e estudantes incluídos em uma escola de Ensino Fundamental I e que os dados coletados serão importantes para a melhor compreensão da vida escolar do estudante e suas habilidades comunicativas.

Fale sobre o nascimento e o desenvolvimento do estudante.

Conforme o responsável vai descrevendo, podemos inserir algumas questões como:

- Em qual idade foi para a escola?
- Quando foi diagnosticado?
- Atendimentos terapêuticos atuais.
- Descreva sua relação com os profissionais da U.E que acompanham sua criança.
- Fale sobre as expectativas em relação à vida escolar da sua criança na escola.
- Você gostaria de acrescentar mais alguma informação?

Ao final da entrevista, é feito o agradecimento e dada a informação de que os dados coletados quando divulgados manterão sigilo quanto à identidade do entrevistado.

APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – DIREÇÃO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Projeto: TRABALHO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES NO USO DA CAA NO COTIDIANO ESCOLAR: AEE E TURMA COMUM.

Pesquisadora Responsável: Maria Candida Bandeira Lacerda de Paula

Orientadora: Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Equipe Gestora,

Você está sendo convidada(o) a participar, como voluntária(o), da pesquisa intitulada “Trabalho colaborativo entre docente no uso da CAA no cotidiano escolar:AEE e turma comum ”, conduzida pela Profª Maria Candida Bandeira Lacerda de Paula (candidablp@gmail.com), mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/UERJ, na linha de pesquisa Educação Inclusiva e Processos Educacionais, sob a orientação da Dra. Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter (catiawalter@gmail.com), do Departamento de Estudos da Educação Inclusiva e Continuada, Faculdade de Educação/UERJ. Os critérios de sua seleção para este estudo são: a. seu desejo em colaborar com a pesquisa; b. fazer parte da equipe gestora de uma Instituição do Ensino Fundamental da cidade do Rio de Janeiro ; c. ter em sua estrutura Sala de Recurso para o atendimento de crianças com transtorno do espectro do autismo do Ensino Fundamental I na rede de educação a qual faz parte.

Este estudo tem por objetivo geral favorecer a construção e a implementação de um programa de apoio contínuo ao professor de classe comum em colaboração com o docente do AEE, com o propósito de confeccionar um material específico para a elaboração das primeiras intervenções de CAA e do sistema PECS- adaptado dentro do contexto da sala de aula. Diante deste objetivo temos como intuito: a. Avaliar, analisar, discutir e investigar as possíveis causas das dificuldades e facilidades apresentadas pelo estudante com TEA sem fala funcional para a realização das atividades em sala de aula. b.Confeccionar um material de apoio , em conjunto com o AEE , que oriente e auxilie o professor da turma comum quanto ao uso da CAA , a fim de favorecer a comunicação , o acesso às informações e a aprendizagem destes estudantes em sala de aula.

A participação da equipe na pesquisa consistirá em: a. fornecer entrevista sobre as características das instituições do Ensino Fundamental I que possui Salas de Recursos Multifuncionais; b. participar de eventuais encontros com a equipe de pesquisa, previamente planejadas de forma que não prejudiquem os interesses pedagógicos e a rotina da instituição; d. usar de diversos registros sobre as propostas e ações para o município, bem como questionários, fotos, relatórios, vídeogravações, dentre outros. A pesquisa apresenta riscos mínimos a você ou aos membros da equipe, podendo provocar algum desconforto, por fazerem uso entrevistas e questionários longos. Você poderá sentir-se constrangido(a) pelas análises nos momentos de discussão coletiva por cruzarmos as propostas de ação com a prática pedagógica realizada pelo professor regente. Por outro lado, sua participação na pesquisa poderá lhe dar oportunidade de: a. discutir com pesquisadores e seus assistentes sobre seu plano de ação para sua unidade de educação; b. ter acesso a textos sobre tecnologia assistiva, comunicação alternativa e habilidades sociais; d. aprimorar as ações e proposta de atendimento de crianças com transtorno do espectro do autismo do Ensino Fundamental I na rede de educação a qual faz parte, via profissional de Atendimento Educacional Especializado.

Você poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer penalização ou necessidade de justificativa. Dessa forma, sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com os pesquisadores e sua equipe. Não haverá quaisquer gastos financeiros seu durante o estudo, assim como não haverá pagamento por sua participação no mesmo.

O conhecimento adquirido na realização desta pesquisa dará maior clareza acerca das práticas pedagógicas realizadas com crianças com necessidades especiais da Educação Infantil, bem como de seu desenvolvimento. Será uma base importante de conhecimento para desenvolver melhores práticas educacionais para crianças alvo da Educação Especial. Os resultados do estudo serão divulgados junto aos participantes da pesquisa, bem como nos trabalhos de conclusão de curso dos pesquisadores envolvidos, em eventos e periódicos científicos.

Todas as informações recebidas através desta pesquisa serão confidenciais e o sigilo sobre sua participação será assegurado. Dessa forma, os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação uma vez que durante a pesquisa você será identificada por um nome fictício.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa, você poderá, a qualquer momento, entrar em contato com a professora Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter - seus contatos são: 21.2334-0467 (UERJ), 21.997387239 (celular) ou ainda pelo e-mail catiawalter@gmail.com. E com a pesquisadora Maria Candida Bandeira Lacerda de Paula pelos telefones 21. 2334-0467 (UERJ) e 21.999966409, pelo e-mail candidablp@gmail.com ou no Programa de Pós Graduação em Educação da UERJ, localizado na Rua São Francisco Xavier, 524, Sala 12037, Bloco F, 12º andar. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com os pesquisadores responsáveis, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UERJ, que funciona na Rua São Francisco Xavier, 524, Sala 3020, bloco E, 3º andar – Maracanã – Rio de Janeiro, RJ, e-mail etica@uerj.br, telefone: 21.2569-3490.

Declaro que entendi os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa e concordo em participar da mesma. Eu fui informada(o) que a participação é voluntária, que não será remunerada e que não haverá gasto financeiro para os participantes durante o estudo. Tenho igualmente ciência de que posso cancelar o consentimento para minha participação a qualquer momento sem nenhuma consequência para mim e de que todos os dados coletados serão anônimos e protegidos. Este termo é redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 20____.

Assinatura pela Direção da Unidade de Educação

Prof^ª. Maria Candida Bandeira Lacerda de Paula
Mestranda em Educação
Programa de Pós Graduação em Educação / Faculdade de Educação / UERJ

Declaro estar ciente do presente documento em:

____ / ____ / 20____.

Assinatura (e carimbo) do(a) responsável pela Direção da Unidade de Educação

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com os pesquisadores responsáveis, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UERJ, que funciona na Rua São Francisco Xavier, 524, Sala 3020, bloco E, 3º andar – Maracanã – Rio de Janeiro, RJ, e-mail etica@uerj.br, telefone: 21.2569-3490.

APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Projeto: TRABALHO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES NO USO DA CAA NO COTIDIANO ESCOLAR: AEE E TURMA COMUM.

Pesquisadora Responsável: Maria Candida Bandeira Lacerda de Paula

Orientadora: Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidada(o) a participar, como voluntária(o), da pesquisa intitulada “Trabalho colaborativo entre docente no uso da CAA no cotidiano escolar: AEE e turma comum”, conduzida pela Profª Maria Candida Bandeira Lacerda de Paula (candidablp@gmail.com), mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/UERJ, na linha de pesquisa Educação Inclusiva e Processos Educacionais, sob a orientação da Dra Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter (catiawalter@gmail.com), do Departamento de Estudos da Educação Inclusiva e Continuada, Faculdade de Educação/UERJ. Os critérios de sua seleção para este estudo são: a. seu desejo em participar ativamente como sujeito de pesquisa; b. interesse em integrar grupo de estudo sobre a temática investigada; c. ser regente de sala de recursos destinada ao atendimento de crianças com transtorno do espectro do autismo do Ensino Fundamental I .d. ser professor de turma comum com estudantes com TEA .

A sua participação na pesquisa consistirá em: a. ser entrevistada(o) sobre as características das crianças e o seu planejamento de atividades; b. participar de reuniões e atividades com a equipe de pesquisa, previamente planejadas junto à equipe gestora de forma que não prejudiquem os interesses pedagógicos e a rotina da instituição; c. ser observada(o) e filmada(o) nas interações com as crianças realizando atividades cotidianas na instituição de educação; d. usar de diversos registros do desenvolvimento da criança e de sua prática pedagógica, bem como questionários, fotos, relatórios, vídeo gravações, dentre outros.

Este estudo tem por objetivo geral favorecer a construção e a implementação de um programa de apoio contínuo ao professor de classe comum em colaboração com o docente do AEE, com o propósito de confeccionar um material específico para a elaboração das primeiras intervenções de CAA e do sistema PECS- adaptado dentro do contexto da sala de aula. Diante deste objetivo temos como intuito: a. Avaliar, analisar, discutir e investigar as possíveis causas das dificuldades e facilidades apresentadas pelo estudante com TEA sem fala funcional para a realização das atividades em sala de aula. b. Confeccionar um material de apoio, em conjunto com o AEE, que oriente e auxilie o professor da turma comum quanto ao uso da CAA, a fim de favorecer a comunicação, o acesso às informações e a aprendizagem destes estudantes em sala de aula.

A pesquisa apresenta riscos mínimos a você, podendo provocar algum desconforto, por fazerem uso de entrevistas, questionário e observações longas. Você poderá sentir-se constrangido(a) pela realização dos registros das atividades desenvolvidas por você no ambiente educacional, assim como das análises de sua prática nos momentos de discussão coletiva. Por outro lado, sua participação na pesquisa poderá lhe dar oportunidade de: a. discutir com pesquisadores e seus assistentes sobre seu plano de atividades, progressos e dificuldades de suas crianças; b. ler textos sobre tecnologia assistiva, comunicação alternativa, e habilidades sociais; c. fazer parte da equipe de pesquisa; d. ser co-autor(a) nas publicações resultantes deste estudo.

Você poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer penalização ou necessidade de justificativa. Dessa forma, sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com os pesquisadores e sua equipe. Não haverá quaisquer gastos financeiros seu durante o estudo, assim como não haverá pagamento por sua participação no mesmo.

O conhecimento adquirido na realização desta pesquisa dará maior clareza acerca das práticas pedagógicas realizadas com crianças com necessidades especiais do Ensino Fundamental I, bem como de seu desenvolvimento. Será uma base importante de conhecimento para desenvolver melhores práticas educacionais para crianças alvo da Educação Especial. Os resultados do estudo serão divulgados junto aos participantes da pesquisa, bem como nos trabalhos de conclusão de curso dos pesquisadores envolvidos, em eventos e periódicos científicos.

Todas as informações recebidas através desta pesquisa serão confidenciais e o sigilo sobre sua participação será assegurado. Dessa forma, os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação uma vez que durante a pesquisa você será identificada por um nome fictício.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa, você poderá, a qualquer momento, entrar em contato com a professora Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter - seus contatos são: 21.2334-0467 (UERJ), 21.997387239 (celular) ou ainda pelo e-mail catiawalter@gmail.com. E com a pesquisadora Maria Candida Bandeira Lacerda de Paula pelos telefones 21.2334-0467 (UERJ) e 21.999966409, pelo e-mail candidablp@gmail.com ou no Programa de Pós Graduação em Educação da UERJ, localizado na Rua São Francisco Xavier, 524, Sala 12037, Bloco F, 12º andar. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com os pesquisadores responsáveis, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UERJ, que

funciona na Rua São Francisco Xavier, 524, Sala 3020, bloco E, 3º andar – Maracanã – Rio de Janeiro, RJ, e-mail etica@uerj.br, telefone: 21.2569-3490.

Declaro que entendi os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa e concordo em participar da mesma. Eu fui informada(o) que a participação é voluntária, que não será remunerada e que não haverá gasto financeiro para os participantes durante o estudo. Tenho igualmente ciência de que posso cancelar o consentimento para minha participação a qualquer momento sem nenhuma consequência para mim e de que todos os dados coletados serão anônimos e protegidos. Este termo é redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do professor

Profª . Maria Candida Bandeira Lacerda de Paula
Mestranda em Educação
Programa de Pós Graduação em Educação / Faculdade de Educação / UERJ

**Declaro estar ciente do
presente documento em:**
____ / ____ / 20____.

Assinatura (e carimbo) do
responsável pela instituição

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com os pesquisadores responsáveis, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UERJ, que funciona na Rua São Francisco Xavier, 524, Sala 3020, bloco E, 3º andar – Maracanã – Rio de Janeiro, RJ, e-mail etica@uerj.br , telefone: 21.2569-34

APÊNDICE J – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsáveis



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Projeto: TRABALHO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES NO USO DA CAA NO COTIDIANO ESCOLAR: AEE E TURMA COMUM.

Pesquisadora Responsável: Maria Candida Bandeira Lacerda de Paula

Orientadora: Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais e responsáveis,

Você e seu/sua filho(a) _____ está sendo convidada(o) a participar, como voluntária(o), da pesquisa intitulada “Trabalho colaborativo entre docente no uso da CAA no cotidiano escolar: AEE e turma comum”, conduzida pela Profª Maria Candida Bandeira Lacerda de Paula (candidablp@gmail.com), mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/UERJ, na linha de pesquisa Educação Inclusiva e Processos Educacionais, sob a orientação da Dra Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter (catiawalter@gmail.com), do Departamento de Estudos da Educação Inclusiva e Continuada, Faculdade de Educação/UERJ. Seu/sua filho(a) foi selecionado(a) porque integra o grupo de um(a) professor(a) que esta participando de um programa de formação continuada em Atendimento Educacional Especializado para crianças do Ensino Fundamental I.

A participação de seu/sua filho(a) na pesquisa consistirá em: a. ser submetido a testes padronizados de desenvolvimentos infantil; b. ser observado e filmado interagindo com colegas, professores, familiares e pesquisadores. A sua própria participação como responsável da criança consistirá em ser entrevistado(a) e solicitado(a) a preencher questionários sobre o desenvolvimento de seu filho(a).

Este estudo tem por objetivo geral favorecer a construção e a implementação de um programa de apoio contínuo ao professor de classe comum em colaboração com o docente do AEE, com o propósito de confeccionar um material específico para a elaboração das primeiras intervenções de CAA e do sistema PECS- adaptado dentro do contexto da sala de aula. Diante deste objetivo temos como intuito: a. Avaliar, analisar, discutir e investigar as possíveis causas das dificuldades e facilidades apresentadas pelo estudante com TEA sem fala funcional para a realização das atividades em sala de aula. b. Confeccionar um material de apoio, em conjunto com o AEE, que oriente e auxilie o professor da turma comum quanto ao uso da CAA, a fim de favorecer a comunicação, o acesso às informações e a aprendizagem destes estudantes em sala de aula.

A pesquisa apresenta riscos mínimos a você, seu/sua filho(a) ou a sua família, podendo causar algum desconforto, por serem entrevistas, questionário, testagens e observações longas. Você poderá sentir-se constrangido(a) pela realização dos registros das atividades desenvolvidas por pelo seu filho(a) no ambiente educacional, assim como das análises das práticas nos momentos de discussão coletiva. Por outro lado, a participação de seu/sua filho(a) na pesquisa poderá lhe dar oportunidade de envolver-se em tarefas diversificadas, interagir com diferentes pessoas e expressar seus pensamentos e sentimentos através comunicação alternativa.

Você, seu/sua filho(a) e sua família poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer penalização ou necessidade de justificativa. Dessa forma, sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com os pesquisadores e sua equipe. Não haverá quaisquer gastos financeiros seu durante o estudo, assim como não haverá pagamento por sua participação no mesmo.

O conhecimento adquirido na realização desta pesquisa dará maior clareza acerca das práticas pedagógicas realizadas com crianças com necessidades especiais da Educação Infantil, bem como de seu desenvolvimento. Será uma base importante de conhecimento para desenvolver melhores práticas educacionais para crianças alvo da Educação Especial. Os resultados do estudo serão divulgados junto aos participantes da pesquisa, bem como nos trabalhos de conclusão de curso dos pesquisadores envolvidos, em eventos e periódicos científicos.

Todas as informações recebidas através desta pesquisa serão confidenciais e o sigilo sobre sua participação, de seu/sua filho(a) e de sua família será assegurado. Dessa forma, os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação uma vez que durante a pesquisa você e seu filho(a) serão identificados por nomes fictícios.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa, você poderá, a qualquer momento, entrar em contato com a professora Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter - seus contatos são: 21.2334-0467 (UERJ), 21.997387239 (celular) ou ainda pelo e-mail catiawalter@gmail.com. E com a pesquisadora Maria Candida Bandeira Lacerda de Paula pelos telefones 21. 2334-0467 (UERJ) e 21.999966409, pelo e-mail candidablp@gmail.com ou no Programa de Pós Graduação em Educação da UERJ, localizado na Rua São Francisco Xavier, 524, Sala 12037, Bloco F, 12º andar. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com os pesquisadores responsáveis, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UERJ, que funciona na Rua São Francisco Xavier, 524, Sala 3020, bloco E, 3º andar – Maracanã – Rio de Janeiro, RJ, e-mail etica@uerj.br, telefone: 21.2569-3490.

Declaro que entendi os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa e concordo em participar da mesma. Eu fui informada(o) que a participação é voluntária, que não será remunerada e que não haverá gasto financeiro para os participantes durante o estudo. Tenho igualmente ciência de que posso cancelar o consentimento para minha participação a qualquer momento sem nenhuma consequência para mim e de que todos os dados coletados serão anônimos e protegidos. Este termo é redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do pai/mãe ou responsável

Profª Maria Candida Bandeira Lacerda de Paula
Mestranda em Educação

Programa de Pós Graduação em Educação / Faculdade de Educação / UERJ

**Declaro estar ciente do
presente documento em:**
____ / ____ / 20 ____.

Assinatura (e carimbo) do
responsável pela instituição

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com os pesquisadores responsáveis, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UERJ, que funciona na Rua São Francisco Xavier, 524, Sala 3020, bloco E, 3º andar – Maracanã – Rio de Janeiro, RJ, e-mail etica@uerj.br, telefone: 21.2569-3490.

APÊNDICE K – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Uso de imagem



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Projeto: TRABALHO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES NO USO DA CAA NO COTIDIANO ESCOLAR: AEE E TURMA COMUM.

Pesquisadora Responsável: Maria Candida Bandeira Lacerda de Paula

Orientadora: Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA USO DE IMAGEM

Eu _____, CPF: _____, RG: _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento/entrevista, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Maria Candida Bandeira Lacerda de Paula, sob a orientação da Dra Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter, do projeto de pesquisa intitulado “Trabalho colaborativo entre docente no uso da CAA no cotidiano escolar: AEE e turma comum” a realizar as fotos e vídeos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas imagens e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 20____.

Participante

Prof.ª Maria Candida Bandeira Lacerda de Paula
Mestranda em Educação
Programa de Pós Graduação em Educação / Faculdade de Educação / UERJ

Declaro estar ciente do presente documento em:
____ / ____ / 20____.

Assinatura (e carimbo) do responsável pela instituição

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com os pesquisadores responsáveis, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UERJ, que funciona na Rua São Francisco Xavier, 524, Sala 3020, bloco E, 3º andar – Maracanã – Rio de Janeiro, RJ, e-mail etica@uerj.br, telefone: 21.2569-34.

ANEXO A – Questionário pré-formação em comunicação alternativa e ampliada

Nome do (a) estudante : _____

Idade: _____

Nome do Profissional _____

Função: _____

Comunicação do (a) estudante (* podem ser escolhidas várias alternativas) :

fala não funcional sons sem significados gestos expressões faciais mudo

Como é a comunicação do(a) estudante na sala de aula / Sala de recursos ?

- comunica claramente o que deseja e sente
- comunica bem o que deseja, mas nem sempre é clara na sua comunicação
- quase não comunica seus desejos e sentimentos
- não comunica seus desejos e sentimentos

Como o(a) estudante solicita algo desejado?

- expressa oralmente o que deseja
- aponta, gesticula e mostra claramente o que deseja
- pega pela mão ou fica parado no lugar do item desejado
- expressa através de gritos, choro, sorriso, saltos, etc
- não solicita nada

Como o(a) estudante mostra seus sentimentos?

- claramente através do choro, gritos, expressões faciais, sorriso, etc
- somente em alguns momentos e determinados sentimentos
- expressa de forma confusa seus sentimentos
- não expressa seus sentimentos

Você compreende o(a) estudante ? De que forma?

- sempre (compreende em todos os momentos)
- muitas vezes (compreende na maioria das vezes)
- as vezes (fica em dúvida do que ela deseja na maioria das vezes)
- dificilmente (muita dificuldade para compreender o que a criança deseja)

O(A) estudante responde às ordens dadas por você na sala de aula / Sala de recursos ?

- sempre (todas as ordens)
- muitas vezes (somente não responde quando não tem interesse)
- as vezes (responde dependendo do momento)
- dificilmente (não responde às ordens ou precisa ser muito solicitado)

O(A) estudante tenta comunicar espontaneamente alguma coisa que sente ou deseja?

- sempre (tenta expressar algo desejado sempre que se aproxima dos profissionais)
- muitas vezes (expressa e solicita algo quando tem dificuldade em obter)
- as vezes (raramente procura as pessoas para se expressar)
- dificilmente (não procura os profissionais de forma espontânea, precisa ser solicitado)

Em que situações?

O que o(a) estudante precisa aprender a comunicar na escola ?

- nada
- algumas coisas
- muitas coisas
- tudo

Exemplo: _____

Em quais momentos você NÃO consegue compreender o(a) estudante ?

- () alegria () fome () tristeza () saudade
 () cansaço () sono () dor () sede
 () medo () raiva () ciúmes () descontentamento

Período pior: () chegada () atividade dirigida () merenda () saída () atividades extras (Artes, Ed. Física, Música, Inglês)

Como você acha que ele(a) pode expressar seus desejos e emoções?

- () falando () através de figuras () gestos
 () escrevendo () apontando () através de expressões faciais

Outras: _____

Quais comportamentos não desejados o(a) estudante apresenta?

- () se manipula em público () grita e chora () se joga no chão
 () estraga as coisas () pega coisas dos outros () sai correndo
 () auto agride () agride os outros () muda o ambiente(sai da sala)
 () joga as coisas () derruba as coisas () empurra pessoas
 () leva objeto a boca () puxa cabelo () bate portas

Outros: _____

Quais os comportamentos indesejados você considera decorrentes das dificuldades comunicativas do(a) estudante ?

Quais habilidades o(a) estudante apresenta de modo independente?

- () carrega coisas () ajuda os colegas
 () usa o banheiro () cuida dos seus pertences () come sozinho
 () lava as mãos () bebe sozinho () guarda os objetos
 () escova os dentes () faz atividades dirigidas () ouve música
 () não estraga objetos () mantém a atenção em alguma atividade
 () usa lápis () escuta histórias

Outras: _____

Quais habilidades o(a) estudante apresenta de modo independente?

- () carrega coisas () ajuda os colegas
 () usa o banheiro () cuida dos seus pertences () come sozinho
 () lava as mãos () bebe sozinho () guarda os objetos
 () escova os dentes () faz atividades dirigidas () ouve música
 () não estraga objetos () mantém a atenção em alguma atividade
 () usa lápis () escuta histórias

O que você acha da Comunicação Alternativa e Ampliada(CAA) através de figuras e álbum de comunicação?

- () excelente, ajuda em todos os momentos
 () boa, pois pode ajudar em determinados momentos
 () razoável, pois ajuda nas situações básicas
 () ruim, pois pode prejudicar
 () não gosta ou não conhece

Você acha importante o(a) estudante solicitar o que deseja dentro da escola?

- () sim () não

Por quê? _____

Quais as prioridades para o(a) estudante se comunicar dentro da escola ? Enumere 5 objetos, sentimentos ou situações que você considera importante.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Quem você acha que deve ensinar o(a) estudante utilizar a CAA na escola?

- () professor (a) () estagiário(a) () AAEE(agente de apoio da Educação Especial)
 () professor(a) especializado () fonoaudiólogo () ninguém
 () todos Outros: _____

Você conhece CAA?

- () sim () não

Você já utilizou CAA na escola?

- () sim () não

Qual? _____

Você já foi orientado(a) ou realizou alguma formação para utilizar a CAA na escola?

- () sim () não

Quem orientou? _____ Quando? _____

Obteve sucesso? () sim () não

Comente: _____

Você concorda com a utilização de figuras, álbum de comunicação, painéis com figuras fixados nas paredes da sala / escola ?

- () sim () não

Por quê? _____

Você acha que a utilização de CAAa pode fazer o(a) estudante parar de emitir sons ou mesmo, nunca vir a falar?

- () sim () não

Por quê? _____

Você gostaria de poder se comunicar com o(a) estudante por meio da CAA na escola ?

- () sim () não

Caso responda **sim**, o que você acha que necessita para poder utilizar a Comunicação Alternativa na escola ?

Você tem disponibilidade para participar da formação e ser orientado para utilizar CAA com o (a) estudante ?

- () sim () não

Onde? () escola () outro local _____

Você tem disponibilidade para receber a pesquisadora em quais dias da semana e por quanto tempo?

() 2ª. feira () 3ª. feira () 4ª. feira () 5ª feira

() 6ª feira

() até 1 hora () 1 a 2 horas () 2 a 3 horas () 3 a 4 horas () indeterminado

Assinale em qual período você gostaria que a pesquisadora orientasse você na utilização da CAA na escola .

() entrada () rotina () atividades diversificadas () merenda () uso do banheiro () aulas extras

() Outros _____

Sugestões e informações que você considera importante e que não foi questionada?

Data: ____/____/____

Assinatura

(Elaborada por Walter (2006) e Adaptada por Maria Candida Bandeira L. de Paula)

ANEXO B – Questionário pós- formação em comunicação alternativa para autismo

Nome da criança: _____

Idade: _____

Nome do Profissional _____ Função: _____

Comunicação da criança (podem ser escolhidas várias alternativas):

- fala não funcional repetições palavras soltas sons sem significados gestos
 expressões faciais mudo linguagem corporal (aproximações , apontar)

Como é a comunicação do (a) estudante na escola depois de utilizar a Comunicação Alternativa?

- comunica claramente o que deseja por meio de figuras
 comunica por meio de figuras e algumas palavras
 comunica bem o que deseja, mas ainda não consegue ser claro(a)
 quase não comunica seus desejos e sentimentos por figuras somente com atitudes corporais
 não comunica seus desejos e sentimentos

Como o(a) estudante solicita algo desejado após o ensino da Comunicação Alternativa?

- expressa oralmente o que deseja
 repete palavras e também entrega a figura.
 aponta ou entrega a figura do item que deseja obter ou comunicar
 pega pela mão ou fica parado(a) no lugar do item desejado
 expressa através de gritos, choro, sorriso, saltos, etc.
 não solicita o que deseja
 outros : _____

Como o (a) estudante mostra seus sentimentos após o ensino da Comunicação Alternativa?

- claramente através de figuras ou expressões faciais, sorriso, choro etc.
 somente em alguns momentos e determinados sentimentos com alguns gestos e/ou figuras
 expressa de forma confusa seus sentimentos
 não expressa seus sentimentos
 outros : _____

Você compreende o(a) estudante depois de usar a Comunicação Alternativa?

- sempre (compreende em todos os momentos)
 muitas vezes (compreende na maioria das vezes)
 às vezes (fica em dúvida do que deseja na maioria das vezes)
 dificilmente (muita dificuldade para compreender o que o(a) estudante deseja)

O(A) estudante responde às ordens dadas por você na escola depois de usar a Comunicação Alternativa?

- sempre (todas as ordens)
 muitas vezes (somente não responde quando não tem interesse)
 às vezes (responde dependendo do momento)
 dificilmente (não responde às ordens ou precisa ser muito solicitado)

O(A) estudante agora tenta comunicar espontaneamente alguma coisa que sente ou deseja?

- sempre (tenta expressar algo desejado sempre que se aproxima dos profissionais)
 muitas vezes (expressa e solicita algo, mas precisa ser solicitado)
 às vezes (raramente procura as pessoas para se expressar)
 dificilmente (não procura os profissionais de forma espontânea, precisa ser solicitado)

Em que situações?

Quanto à produção de sons, palavras ou frases o(a) estudante passou a se comunicar como:

- () fala palavras isoladas com significado de acordo com o que está acontecendo
() fala palavras sem significado para o contexto ou sem função comunicativa

Sugestões e informações que você considera importante e que não foi questionada?

Data: ____/____/____

Assinatura

(Elaborada por Walter (2006) e Adaptada por Maria Candida Bandeira L. de Paula)

ANEXO D – Autorização do comitê de ética da Plataforma Brasil

UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 

Identificação do Parecer: 2.010.048

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Trabalho colaborativo entre docentes no uso ético de CAA no ambiente escolar: AEE e TELA em contexto.

Responsável: MARIA CARDESA BANDEIRA LACERDA DE PAULA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 00497517.8.0003.0003

Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Educação da UERJ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOR DO PARECER

Número do Parecer: 2.010.048

Apresentação do Projeto:

Título do projeto de Maria Cardeza Bandeira Lacerda de Paula, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação-ProfEd, o qual pretende observar episódios interativos entre professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professores de sala regular do ensino fundamental, com seus alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sem tela funcional. É um estudo qualitativo exploratório, intencional, do tipo A-B (ênfase de base e intervenção), sendo também realizado uma análise qualitativa em relação ao uso de recursos de Comunicação Alternativa pelos professores e seu impacto na comunicação com seus alunos com TEA.

Posterior ao descrito no projeto junto à Tm, CRE do rede municipal do Rio de Janeiro em duas semanas de educação básica, envolvendo seis professoras e três crianças com telas entre seis a dez anos, diagnosticadas com TEA, são criadas as sessões de trabalho.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo o pesquisador, o objetivo do projeto é: "Educativa, implementar e verificar os efeitos de um programa de ação voltado aos professores de classe comum mediante a elaboração de desenhos de AEE (Atividades Educacionais Especializadas) no uso de CAA (Comunicação Alternativa Ampliada) com estudantes com TEA sem tela funcional, das áreas visuais do Ensino fundamental".

Justificativa dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são mínimos e os benefícios (relacionados relevantes para a formação dos professores.

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, B. L. E. Proc. 0 20131-000
 Bairro: Maracanã CEP: 20.099-000
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO CEP: 20.099-000
 Telefone: (21)2534-2190 Fax: (21)2534-2191 E-mail: etica@uerj.br

Página 1 de 11

UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 

Identificação do Parecer: 2.010.048

participantes

Condições e Considerações sobre o Parecer:

A pesquisa encontra-se bem estruturada e a metodologia se mostra adequada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatórios:

Os TGLs se mostram claros e apresentam todos os itens necessários para garantir a ética de pesquisa. Há, ainda, o TAI (na forma de declaração), de consentimento de participação dos participantes. Apresenta-se, também, Termo de Autorização de Uso de Imagem, como solicitado.

Condições de Funcionamento e Lista de Indicações:

Atos e aspectos, a COEP delibera pela aprovação do projeto, visto que não foram observadas implicações éticas que impeçam a realização do mesmo.

Considerações Finais e crítica do CEP:

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - projeto para fevereiro de 2018. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que afetem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativas, caso o projeto venha a ser interrompido até os resultados não serem publicados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Typ Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	TAC/AAE.doc	18/12/2017 15:18:26	Patricia Fernandes Campos de Moraes	Acordo
Informações Básicas do Projeto	PE INFORMACOES BASICAS DO PROJETO 057861.pdf	17/12/2017 22:42:31		Acordo
Outros	Tm.docx	18/12/2017 23:37:00	MARIA CARDESA BANDEIRA LACERDA DE PAULA	Acordo
TGLs / Termos de Assentamento / Assentamento de Assentamento	TGLs.docx	17/12/2017 23:35:18	MARIA CARDESA BANDEIRA LACERDA DE PAULA	Acordo
Propos Consultado / Brechete	Projeto.docx	08/11/2017 21:00:00	MARIA CARDESA BANDEIRA LACERDA DE PAULA	Acordo
Formas de Risco	FOLHA.doc	08/11/2017 20:41:01	MARIA CARDESA BANDEIRA LACERDA DE PAULA	Acordo

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, B. L. E. Proc. 0 20131-000
 Bairro: Maracanã CEP: 20.099-000
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO CEP: 20.099-000
 Telefone: (21)2534-2190 Fax: (21)2534-2191 E-mail: etica@uerj.br

Página 1 de 11

UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 

Identificação do Parecer: 2.010.048

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessária Aprovação da COBEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 23 de Fevereiro de 2018

Assinado por:

Patricia Fernandes Campos de Moraes
(Coordenadora)

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, B. L. E. Proc. 0 20131-000
 Bairro: Maracanã CEP: 20.099-000
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO CEP: 20.099-000
 Telefone: (21)2534-2190 Fax: (21)2534-2191 E-mail: etica@uerj.br

Página 1 de 11

ANEXO E – Autorização da SME-RJ



PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino
Rua Afonso Cavalcanti, n.º 455 – sala 412 – Bl. I – CASS
Cidade Nova – Rio de Janeiro – RJ
20211-110
Telefone: (21) 2976-2301 Fax: (21) 2976-2313
Correio eletrônico: cedsme@rioeduca.net

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Sr (a) Coordenador (a) da E / 7ª CRE

Autorizamos a realização do projeto de Pesquisa Acadêmica, processo nº07/006.667/2017, sob o título: **“O TRABALHO ENTRE DOCENTES NO USO INICIAL DA CAA NO COTIDIANO ESCOLAR: AEE E TURMA COMUM”**, da mestranda **Maria Candida Bandeira Lacerda de Paula**, do Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, de acordo com o Parecer da Equipe Técnica da **E/SUBE/IHA e do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ / Plataforma Brasil**.

O objetivo da Pesquisa é estruturar, implementar e verificar os efeitos de um programa de apoio contínuo ao professor de classe comum, mediante a colaboração do docente de AEE (Apoio Educacional Especializado), no uso da CAA (Comunicação Alternativa Ampliada), com estudantes com TEA, sem fala funcional, dos anos iniciais do Ensino Fundamental I das Escolas Municipais da E/7ª CRE.

A pesquisa terá aplicação de questionário/entrevista com professores e responsáveis dos alunos, entrevistas semiestruturadas com professores, gravação e/ou filmagem com alunos e professores.

A pesquisadora se compromete a respeitar a rotina das escolas e a divulgar os resultados à Subsecretaria de Ensino, conforme a Portaria E/SUBE/CED Nº 18/2016.

A pesquisa terá validade até março de 2020, podendo ser prorrogada após nova autorização.

Este documento deverá ser entregue na sede da E/ 7ª CRE e a pesquisa será realizada nas escolas a serem selecionadas pela E/CRE.

Rio de Janeiro, 5 de março de 2018.

Vania Maria de Souza
Vania Maria de Souza

E/SUBE – ASSISTENTE I

Matr.70/302.738-0

Vania Maria de Souza
E/SUBE - Assistente I
70/302.738-0

ANEXO F – Perfil do estudante com TEA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O trabalho entre docentes no uso inicial da CAA no cotidiano escolar: AEE e turma comum.

Caro responsável,

Este questionário tem por objetivo conhecer o **perfil do estudante com TEA** (Transtorno do Espectro Autista) como parte da pesquisa que pretende estudar o do trabalho colaborativo do AEE(Apoio Educacional Especializado) com o professor de turma comum e com a criança sem fala oral funcional no contexto do Ensino Fundamental. O objetivo maior desta pesquisa é estruturar, implementar e verificar os efeitos de um programa de apoio contínuo ao professor de classe comum mediante a colaboração do docente de AEE no uso da CAA.

Nome do(a) estudante: _____

Nome do responsável: _____

Telefone para contato: _____

Data: ____/____/____

Escola: _____

Turma : _____

ALIMENTOS PREFERIDOS:	ATIVIDADES PREFERIDAS (desenhar, pintar, lavar as mãos, girar objetos, picar papel, assistir DVD etc.).
BEBIDAS PREFERIDAS	LUGARES QUE GOSTA DE IR (Parquinho, secretaria, refeitório)
BRINQUEDOS OU OBJETOS PREFERIDOS:	JOGOS E BRINCADEIRAS PREFERIDAS (escorrega, pega-pega, correr, música, etc.).
PESSOAS QUE CONHECE E COSTUMA FICAR : (Funcionários e colegas)	FORMAS DE COMUNICAÇÃO:
TERAPIAS : (Dias / horários)	RESPONSÁVEL NA ESCOLA :
COM QUEM MORA :	ATIVIDADES ALÉM DA ESCOLA:

(Elaborada por Bondy e Frost (1994) adaptado por Maria Candida Bandeira L. de Paula)

Sua colaboração é muito valiosa! Obrigada.

Data: _____

Assinatura