



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Maristela Conceição Dias Siqueira

**Todos na roda: o uso da Comunicação Alternativa e Ampliada em uma
escola de Educação Infantil**

Rio de Janeiro

2017

Maristela Conceição Dias Siqueira

**Todos na roda: o uso da Comunicação Alternativa e Ampliada em uma escola de
Educação Infantil**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter

Rio de Janeiro

2017

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

S618 Siqueira, Maristela Conceição Dias.
Todos na roda: o uso da Comunicação Alternativa e Ampliada em uma escola
de Educação Infantil / Maristela Conceição Dias Siqueira. – 2017.
121 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. Crianças com
transtorno de espectro autista – Teses. I. Walter, Cátia Crivelenti de Figueiredo.
II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37:159.9

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

Assinatura

Data

Maristela Conceição Dias Siqueira

**Todos na roda: o uso da Comunicação Alternativa e Ampliada em uma escola de
Educação Infantil**

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

Aprovada em 25 de outubro de 2017.

Banca examinadora

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

Prof.^a Dr.^a Leila Regina de Oliveira de Paula Nunes
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof.^a Dr.^a Marcia Denise Pletsch
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Rio de Janeiro

2017

DEDICATÓRIA

Aos meus alunos que me fizeram aprender para que possa ensinar.

AGRADECIMENTOS

Enfim, o que eu mais desejava fazer e o que eu mais temia... chegar aos agradecimentos. Desejava porque tinha muito a agradecer, temia porque não sabia se chegaria até aqui. Pus um ponto no meu texto ao fim da dissertação, mas não final, porque certamente terei que voltar a ele, pela sua incompletude.

Uma palavra me acompanha nestes últimos meses, e define muito do que vivi e tenho vivido no Mestrado: Generosidade! Em tempos tão estranhos e difíceis, ela me tem sido ofertada, sempre. Às vezes escancarada, às vezes tímida e disfarçada. Até mesmo quando não parece ser.

Agradeço pela generosidade...

À Professora Viviane que se dispôs a participar da pesquisa, me recebeu na sua sala, sem reticências, sabendo o quanto era difícil ser filmada e observada e pela parceria durante a realização deste estudo.

Aos responsáveis das crianças que autorizaram a sua participação,

À Direção do EDI, Cláudia e Karine que me acolheram e abriram os espaços da escola com confiança,

Aos demais professores e funcionários do EDI que sempre me receberam com simpatia.

Agradeço muito, muito pela generosidade

À minha Orientadora Cátia Walter, que acreditou em mim, quando eu mesma duvidei.

À professora Leila Nunes, sempre sábia e disponível.

À professora Carolina Schirmer, solidária e disposta a ajudar.

Agradeço a generosidade do Grupo de Pesquisa do Mestrado e Doutorado...

A todos e todas que sempre me receberam com uma palavra de ânimo, um sorriso, um olhar de incentivo, um compartilhar de preocupações, ... é o que nos torna grupo.

Aos bolsistas que contribuíram com as transcrições e com a alegria no grupo.

Aos meus anjos cá da Terra que me socorreram quando mais precisei: Cláudia, Maciel e Stefhanny.

À Gerusa, que generosa entre todas, perdeu noite de sono para ajudar com as pontuações das categorias. Agradeço ao Luiz pelas transcrições

Agradeço por toda a generosidade...

Às meninas da Oficina Vivencial. Vocês sabem que sem o seu apoio e incentivo, eu talvez não tivesse iniciado esta caminhada. Janaína e Vera. Antes, a Hilda e agora também a Gabriela.

Vera e Gabriela com seus braços largos e ouvidos prontos, muito cuidaram, ouviram protegeram e acreditaram, por vezes até mais que eu que essa empreitada desse certo.

À Ana Lídia, que num momento de desistência me forneceu as palavras certas para que eu fosse adiante numa caminhada que nem tinha iniciado ainda.

Agradeço, sem palavras que possam medir...

À Zelina, minha objetividade em momentos de escuridão!

Às minhas queridas amigas Mônica, Nadya, Catia Raquel, Fátima, Vania, Isabel, que se mantiveram ao lado, recolhidas, observadoras e atentas.

À minha amada família... perdoem-me pelas ausências. Vocês são minha força e coragem! Ao Bernardo, que tantas vezes me consolou, com um “Vai dar certo, você consegue, mãe!”

Obrigada mãe, por todas as orações! Minhas irmãs Ana Maria, Lucimar e Nazareth. Meus cunhados Eduardo e Laércio. Os meus sobrinhos Pedro e Laíz. Cosme também.

A todas e todos a minha eterna gratidão!

Caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar.

Ao andar se faz caminho.

Antônio Machado, poeta espanhol

RESUMO

SIQUEIRA, Maristela Conceição Dias. *Todos na roda: o uso da Comunicação Alternativa e Ampliada em uma escola de Educação Infantil*. 2017.121 f. Exame de qualificação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Tem sido expressivo o aumento do número de crianças com Transtornos do Espectro Autista (TEA) matriculadas na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica do país, responsável pela faixa etária de zero a cinco anos de idade. Muitas chegam à escola com as dificuldades de estabelecer uma comunicação mais significativa e têm comprometidos o seu comportamento e a interação social. Para suprir e complementar suas necessidades específicas, as redes regulares de ensino têm ampliado a oferta do Atendimento Educacional Especializado, que hoje se faz preferencialmente pelas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), cujos professores, pelo menos em tese, devem receber formação continuada relacionada ao assunto. Entretanto, não é incomum que haja um descompasso entre as necessidades do aluno e as respostas pedagógicas que escola oferece, como, por exemplo, a ausência de uso de formas de comunicação alternativas à falta de uma fala funcional e a carência de práticas escolares que as incentive. O presente estudo teve como objetivo verificar os efeitos da formação continuada realizada em ação colaborativa com uma professora de SRM, para o uso da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) nas trocas comunicativas e interação de duas crianças com TEA, sem fala funcional incluídas numa instituição de Educação Infantil. Foi estruturado em dois momentos que aconteceram de maneira concomitante: uma intervenção colaborativa e uma intervenção de supervisão. A primeira aconteceu sob a forma de encontros de estudo e oficina de produção de recursos e a segunda foi realizada na SRM acompanhando a professora na sua atuação com os alunos. Os efeitos foram verificados mediante a observação no uso de recurso e estratégias de CAA pela professora com as crianças nas iniciativas e respostas dos atos interativos efetivados e não efetivados e o tempo de espera da professora nas trocas de turnos. Os resultados revelam o aumento na intenção em comunicar evidenciados pelo maior número de respostas e o surgimento, ainda que insipiente, do número de iniciativas comunicativas das crianças e uma mudança de atitude da professora com mais tranquilidade em aguardar as respostas e favorecer os momentos de interação demonstrando mais segurança ao usar as estratégias de CAA. Também foram observados os efeitos da generalização por parte da professora ao estender para outros ambientes da escola do conhecimento que adquiriu.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Especial. Formação Continuada. Transtorno do Espectro Autista. Comunicação Alternativa e Ampliada.

ABSTRACT

SIQUEIRA, Maristela Conceição Dias. *All on the wheel: the Augmentative and Alternative Communication in Early Childhood Education*. 2017.121 f Dissertation (Master of Education) - School of Education, State University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017

There has been an expressive increase in the number of children with Autistic Spectrum Disorders (ASD) enrolled in Early Childhood Education, the first stage of Basic Education in the country, responsible for the age group from zero to five years old. Many come to school with difficulties of establishing a more meaningful communication and have their behavior and social interaction jeopardized. In order to meet and complement their specific needs, regular education networks have expanded the offer of Specialized Educational Service, which today is preferably done by the Multifunctional Resource Rooms (MRR), which teachers go through continuing education. However, it is not unusual for there to be a mismatch between the needs of the student and the pedagogical response that the school offers, such as the absence of use of alternative forms of communication to the lack of functional speech and the lack of school practices that encourage them. This study had as objectives to verify the effects of the continuing education carried out in collaborative action with an MRR teacher, for the use of the Augmentative and Alternative Communication (AAC) in the communicative exchanges and interaction of two children with ASD, without functional speech included in an institution of Early Childhood Education. It was structured in two moments that happened concomitantly: a collaborative intervention and a supervision intervention. The first one happened with the format of study meetings and resource production workshop, and the second one was held at MRR, accompanying the teacher in her work with the students. The effects were verified through observation in the use of resource and strategies of AAC by the teacher with the children in the initiatives and responses of the interactive acts accomplished and not accomplished and the waiting time of the teacher in the changes of shifts. The results show an increase in the intention to communicate evidenced by the greater number of responses and the emergence, albeit insipient, of the number of communicative initiatives of the children and a change of attitude of the teacher with more tranquility in waiting for the answers and to favor the moments of interaction demonstrating more safety when using AAC strategies. The generalization effects on the part of the teacher were also observed when extending the knowledge that she acquired to other environments of the school.

Keywords: Early Childhood Education. Special Educacion. Continuing Education. Autism Spectrum Disorder. Augmentative and Alternative Communication.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Atividade de escolha do vídeo no computador.....	64
Figura 2 - Atividade de escolha com o uso de alimento.....	65
Figura 3 – Aprendendo a brincar com o jogo do dado.....	65
Figura 4 - Calendário móvel com cartões com fc	66
Figura 5 - Caixa de antecipação e caixa de finalização	67
Figura 6 - Mural da SRM com cartões de CAA com fc.....	67
Figura 7- Sequência do aluno Vitor aprendendo a usar a CAA com troca de cartões.....	77
Figura 8- Sequência do aluno Bruno aprendendo a usar a CAA com troca de cartões.....	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Níveis de funcionalidade nos Transtornos do Espectro Autístico conforme APA (2013).....	27
Quadro 2 – Programa de intervenção colaborativa para o uso da CAA no AEE de alunos com TEA	46
Quadro 3 – Organograma dos Resultados	54
Quadro 4 – Levantamento do vocabulário.....	68
Quadro 5 – Levantamento de vocabulário 2	68

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Iniciativas comunicativas da professora dirigidas ao aluno Vitor	69
Gráfico 2 – Respostas comunicativas da professora às iniciativas do aluno Vitor.....	70
Gráfico 3– Professora aguarda resposta do aluno Vitor	71
Gráfico 4 – Iniciativas comunicativas da professora dirigidas ao aluno Bruno.....	71
Gráfico 5 – Respostas comunicativas da professora dirigidas às iniciativas do aluno Bruno .	72
Gráfico 7 – Iniciativas comunicativas do aluno Vitor.....	73
Gráfico 8 - Respostas comunicativas do aluno Vitor.....	74
Gráfico 9 – Iniciativas comunicativas do aluno Bruno	74
Gráfico 10 – Respostas comunicativas do aluno Bruno	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Americana de Psiquiatria
CAA	Comunicação Alternativa e Ampliada
Cartão com fc	Cartão com figura de comunicação
CFN	Currículo Funcional Natural
CR	Creche
DMU	Deficiência Múltipla
EAM	Experiência de Aprendizagem Mediada
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EN	Ensino Naturalístico
FC	Figura de Comunicação
IHA	Instituto Municipal Helena Antipoff
LATECA	Laboratório de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa
Log	Folha de registro de eventos
PECS	Picture Exchange Communication System Sistema de Comunicação por troca de figuras.
PECS-Adaptado	Pessoas Engajadas Comunicando Socialmente -Adaptado
PE	Pré-escola
ProPEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
SME - Rio de Janeiro	Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistiva
TEA	Transtornos do Espectro Autista
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	15
1	INTRODUÇÃO	18
2	EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO	22
2.1	A criança com Transtorno do Espectro Autista	25
2.2	Intervenções educacionais com a criança com TEA	28
2.3	As alterações de comunicação e uso da CAA no contexto escolar por crianças com TEA	29
2.4	As intervenções de CAA destinados às crianças com TEA: o que dizem as pesquisas	30
2.5	O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil	32
3	MÉTODO	36
3.1	Participantes	36
3.2	Local	39
3.3	Equipamentos e materiais	40
3.4	Instrumentos	40
3.5	Procedimentos gerais	41
3.6	Procedimentos	42
3.7	Linha de base e intervenção	43
3.7.1	<u>Linha de base (A)</u>	43
3.7.2	<u>Intervenção (B)</u>	44
3.7.2.1	Intervenção Colaborativa	45
3.7.2.2	Intervenção de Supervisão	47
3.8	Procedimentos de análise dos dados	49
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	54
4.1	Primeira Etapa: participante professora Carolina	55
4.1.1	<u>Entrevistas realizadas com a professora</u>	55
4.1.1.1	Inclusão Escolar e função da Sala de Recursos Multifuncionais.....	55
4.1.1.2	A SRM na Escola de Educação Infantil.....	56
4.1.1.3	Percepção sobre a importância do envolvimento da família na educação	57
4.1.1.4	Trocas com as professoras da turma comum da criança.....	58
4.1.1.5	Trocas com as estagiárias e voluntárias	59
4.1.1.6	Limites e dificuldades.....	60

4.1.1.7	O uso da Comunicação Alternativa e Ampliada com os alunos sem comunicação funcional	62
4.1.2	<u>Intervenção</u>	62
4.1.2.1	Intervenção Colaborativa	63
4.1.2.2	Intervenção de Supervisão	69
4.2	Participantes Crianças com TEA	73
4.3	Professora Carolina e os alunos Vitor e Bruno: Interseções	73
4.4	Validade Social	78
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
	REFERÊNCIAS	87
	APÊNDICE A - Autorização da Direção da Escola	95
	APÊNDICE B – Autorização da Professora da SRM	96
	APÊNDICE C – Autorização dos pais ou responsáveis.....	99
	APÊNDICE D – Roteiro para entrevista (Direção da U.E.)	103
	APÊNDICE E – Roteiro para entrevista (Professor de AEE).....	104
	APÊNDICE F – Roteiro para entrevista (Responsável pelo aluno)	105
	APÊNDICE G – Roteiro para entrevista (Professora da turma comum)	106
	APÊNDICE H – Folha de Registro das ocorrências das iniciativas e respostas de comunicação e troca de turnos (Participante professora)	107
	APÊNDICE I – Folha de Registro das ocorrências das iniciativas e respostas de comunicação e troca de turnos (Participantes alunos).....	108
	APÊNDICE J – Tabela de Concordância	109
	APÊNDICE L – Portfólio de imagens	112
	ANEXO A – Autorização do Comitê de Ética da Plataforma Brasil	114
	ANEXO B – Autorização da SME- Rio de Janeiro.....	115
	ANEXO C – Escala CARS para avaliação complementar de Autismo.....	116

APRESENTAÇÃO

Por quais estradas eu caminhei? Recorro ao auxílio do poeta espanhol para organizar os sentidos das lembranças que a reflexão sobre a minha trajetória profissional fez evocar das minhas memórias. A primeira que me ocorre, é a de minha mãe perguntando por que, aos quinze anos, escolhi cursar o Magistério: Por quê, minha filha? É tão duro... Morávamos na Baixada Fluminense, em Olinda, distrito da cidade de Nilópolis, região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro, bem longe do Centro Interescolar Carmela Dutra onde eu estudaria e sei da sua preocupação ao imaginar para mim um futuro de escolas vilipendiadas e mães nervosas. Foi a primeira das muitas perguntas para as quais eu não tinha respostas. Eram as perguntas dos outros: professores, alunos e principalmente, perguntas minhas.

Da Escola Normal vieram o encantamento com as aulas de História e Literatura e o desabrochar da consciência política com as aulas de Teatro. Enquanto encenávamos “Arena conta Zumbi”, novos tempos chegavam ao país e fui para a UFRJ, fazer História, já professora primária da rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro.

Comecei minha jornada como professora da mesma forma que a maioria das professoras recém concursadas começavam, lotadas nas escolas de mais difícil acesso e recebendo as turmas que “sobravam”, geralmente, as que eram consideradas mais problemáticas. Minha turma era formada por alunos de idades variadas, não alfabetizados, com muitos anos de repetência. Eu era apenas uns seis a quatro anos mais velha que a maioria dos meus alunos, sabendo bem menos do que eles precisavam que eu soubesse. Foi então que minha verdadeira aprendizagem de ser professora se iniciou: meus primeiros alunos, meus primeiros professores. As perguntas que trazia comigo só faziam se multiplicar.

Assim, movida pelo desejo de saber mais, pela dúvida e aflição que sentia me pus em busca, senão das respostas, mas dos caminhos possíveis. Como ensinar a Rosita? Analfabeta, repetente, nariz escorrendo e boa de briga? E o Zé Carlos? Tão quieto e tão magro, olhando para as letras como um enigma indecifrável?

Este foi o começo de um processo especialíssimo de formação que nunca mais parou. É certo que vieram a faculdade, os cursos de extensão em Psicomotricidade, em Educação Especial e recentemente o Mestrado. Mas, sei que foram os encontros e os cursos da minha formação em serviço que sinalizaram minha rota, que me levaram a fazer escolhas como a decisão de trabalhar com educação especial e a me constituir profissionalmente.

Entrei na Educação Especial com uma classe de crianças com paralisia cerebral, numa pequena escola especial em Bangu, com gramado na frente e silenciosa, mais silenciosa do que deveriam ser as escolas. Tínhamos alguns alunos que falavam com dificuldade, outros vocalizavam alguns sons e os demais, talvez a intenção ou ainda nem isso e para nós, as professoras, restava a boa vontade, mas pouco ou nada sabíamos, de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) nunca se tinha ouvido falar.

As próximas escolhas vieram ao sabor do momento e eu, sempre aprendendo mais do que ensinando. As mudanças de paradigmas dos anos 90, que iniciaram e fortaleceram o processo de inclusão escolar, me levaram ao serviço de itinerância, acompanhando alunos com deficiência física incluídos em turmas comuns. Tempos duros, nos quais a expressão mais repetida era “O lugar dele não é aqui!”, mas também tempos solidários, de construção do novo. Não tínhamos as respostas, professores, famílias, alunos, não sabíamos como fazer. E mais uma vez, a formação continuada ajudou a indicar o caminho: fiz parte do grupo que iniciou os estudos sobre CAA com Miryam Pelosi e Vera Vieira de Souza e do grupo de estudos específicos de deficiência física.

Não posso deixar de registrar que junto à minha caminhada na Educação Especial, também trabalhava com minhas turmas adolescentes no Ensino Fundamental como professora de História e nos últimos anos, antes de encerrar minha carreira nesta área, trabalhei na minha amada EJA.

Nos anos 2000 fui para o nível central, trabalhar no órgão responsável pela Educação Especial da SME- Rio de Janeiro, o Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA). Primeiro, como elemento da equipe técnica de acompanhamento aos alunos e professores das escolas da região de Jacarepaguá e Barra e atualmente estou na Oficina Vivencial de Ajudas Técnicas (OV), um serviço especializado em Tecnologia Assistiva voltado para a formação continuada de professores e avaliação de alunos nas áreas motora e de comunicação.

Durante dois anos fiz uma oficina de CAA no IHA para alunos matriculados na Rede pois era preciso voltar à prática, e descobrir como fazer. Se tinha experiência com crianças com paralisia cerebral e com deficiência múltipla, pouco sabia das crianças com autismo. E elas vieram, eram a maioria. Tive muitos acertos e muitos erros também. E claro, muitas perguntas.

Já conhecia as pesquisas das professoras Cátia Walter e Leila Nunes na Linha de Educação Inclusiva e Processos Educacionais e do grupo de estudos em Linguagem e comunicação com as pessoas com deficiência, quando escolhi levar ao Mestrado as inquietações, dúvidas e questionamentos suscitados pelo meu trabalho com a formação continuada na OV e com a experiência com os alunos na oficina de CAA.

Embora saiba que o olhar da observação e da dúvida me constituíram como professora pesquisadora de mim mesma e dos meus alunos, durante toda a minha vida profissional, transpassar as fronteiras entre o Campo e a Pesquisa na Universidade é um desafio imensurável para mim. Possa eu, ultrapassá-las. Sei apenas que, a cada pergunta esclarecida, novas surgirão. E eu, mais uma vez irei em busca dos caminhos possíveis e acredito que sempre o farei.

1 INTRODUÇÃO

A escola pública brasileira explicita através das suas práticas os avanços e dificuldades do processo de inclusão escolar. Ao mesmo tempo em que funciona como um espaço de permanência, da manutenção do conhecido e do que está posto, também, é espaço da mudança, do novo, que chega e entra na roda. É movimento que se estabelece neste ir e vir e a faz girar.

O crescimento expressivo do número de alunos com deficiência matriculados na rede básica de ensino, é um fato indiscutível. Segundo dados de 2016 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, cerca de 57,8% das escolas públicas brasileiras têm alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídas em classes comuns. Em 2008, esse percentual era de apenas 31%, conforme os dados do mesmo instituto (INEP, 2017). Há pouco mais de duas décadas a chegada destes alunos na rede regular era uma novidade que mexia nas entranhas da escola. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), todas as orientações das políticas elaboradas estão voltadas *preferencialmente*¹ para a matrícula na turma comum. O que por si só não garante uma real inserção desse alunado, mesmo que seja acompanhada por medidas legais para facilitar a sua entrada e permanência na escola (GLAT e PLETSCH, 2011; MENDES, 2006; SANTOS, 2010).

A inclusão escolar é um assunto complexo e faz parte dos intensos debates e mudanças de paradigmas vividas pela sociedade brasileira desde a década de 1980. Se por um lado, a lógica de mercado em voga, transforma todos os indivíduos em consumidores em potencial, inclusive aqueles com deficiência, que devem ser inseridos no sistema. Santos (2010). Por outro, há um fortalecimento das lutas dos movimentos sociais e das minorias tradicionalmente excluídas da sociedade que reivindicam a aceitação e reconhecimento político das diferenças² (MENDES, 2006; SANTOS, 2010; SASSAKI, 1999).

É dentro desse contexto que são criadas as políticas públicas voltadas para a inclusão escolar. Seu principal condutor é o Ministério de Educação (MEC), que delineou um modelo de Educação Inclusiva, orientando os sistemas de ensino do país a implementá-la. Dentre os orientadores legais, o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

¹ A palavra *preferencialmente* no texto da Lei ...

² Segundo Mendes (2006) podemos apontar as origens do movimento pela inclusão escolar nos sistemas de ensino nos E.U.A já na década de 1980, desde sempre acompanhados de embates sobre as diferentes formas de se conceber as políticas de inclusão. Mas, é a partir dos anos 90 que o tema ganha visibilidade mundial, quando surgem os documentos que são considerados marcos da educação inclusiva: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990 e a Declaração de Salamanca, 1994.

Educação Inclusiva consiste em um marco para fundamentar que a Educação Especial³ integre a proposta pedagógica da escola regular, com o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento⁴ e altas habilidades/superdotação (MEC, 2008).

Como consequência e/ou fator que desencadeou o processo inclusivo na Educação, a demanda pelo acesso às redes regulares de ensino vem crescendo progressivamente e a Educação Especial, agora transformada numa modalidade transversal a todos os níveis de ensino⁵, passa a oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁶ para suprir e complementar as necessidades específicas deste alunado.

Tem sido uma prática comum do Ministério de Educação (MEC), a partir de 2008, o investimento maciço nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que são espaços físicos dotados de equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade. As SRM passaram a se constituir como as grandes unidades de apoio para os alunos com deficiência matriculados nas turmas comuns, praticamente em todas as unidades da federação como forma de prestar o AEE. Da mesma forma, houve incentivo aos cursos de extensão e de especialização à distância como forma de promover a capacitação dos seus professores.

Mas soluções não são dadas de imediato e a complexidade do processo suscita dúvidas e questionamentos: da tendência de se padronizar o AEE através das SRM no contraturno, como modelo único aos formatos nas quais a formação continuada é oferecida. Sem esquecer o fato de que, em muitas escolas, frequentemente se delega ao professor do AEE a responsabilidade única pelas respostas educacionais do aluno, demonstrando que a concepção de inclusão escolar não é unanimidade, ou melhor dizendo, não é compreendida da mesma maneira pelos diversos atores envolvidos (GLAT, BLANCO,2007); GLAT e PLETSCH,2011; MAZZOTA,2008; MAZZOTA e D'ANTINO,2011; MENDES, CABRAL e CIA,2015).

O tema é considerado relevante pelos pesquisadores da área como Glat e Pletsch (2011), Nunes (2011); Nunes, Walter e Schirmer (2013), que têm destacado em seus estudos a busca

³ Educação Especial - modalidade de ensino responsável por atender os alunos com deficiência, originalmente, foi criada para atuar em sistemas mais segregados de escolas e classes especiais.

⁴ Segundo o MEC (2008), alunos com TGD Transtornos Globais do Desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Para fins deste estudo serão considerados os alunos com diagnósticos de TEA (Transtornos do Espectro Autista).

⁵ Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior (BRASIL, 2008).

⁶ AEE - serviço da Educação Especial prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem (MEC, 2008).

por evidência das melhores práticas pedagógicas que possam, efetivamente, trazer ao aluno incluído, o desenvolvimento almejado.

Muito se tem estudado sobre essas práticas no Ensino Fundamental, que sabidamente concentra o maior número de sujeitos incluídos no país, porém um fato novo tem chamado a atenção para a Educação Infantil. Em 2013⁷ foi instituída a obrigatoriedade escolar a partir dos quatro anos, ocasionando o aumento do número de crianças com deficiência neste nível de ensino. Neste grupo estão as crianças que apresentam características do Transtorno do Espectro Autista (TEA), que chegam com as dificuldades de estabelecer uma comunicação mais significativa e têm comprometidos o seu comportamento e a interação social.

É preciso buscar alternativas diferenciadas que possam dar conta da enorme diversidade de situações que se apresentam. Que todos os sujeitos entrem na roda. Mas todos quem? Quem é esse sujeito, de quem pouco ou nada se sabe? Como interagir com ele? E tornar o ambiente acessível? “Qual é o modelo de formação, mais indicado para seus professores?” “Como prover a adaptação pedagógica mais adequada?”

Surgem dúvidas e dificuldades que perpassam por todos os envolvidos, porém de uma forma mais intensa pelo professor do AEE, profissional, de quem a gestão administrativa da unidade escolar e o corpo docente esperam orientação na forma de encaminhar suas ações com os alunos incluídos na escola. E que, por muitas vezes, acaba por assumir sozinho a responsabilidade pela inclusão desses alunos.

Considerando que, embora, não exista respostas simples e isoladas, há um campo aberto às possibilidades. Um estudo foi implementado para avaliar os efeitos da formação em serviço, realizado de forma colaborativa com uma professora de AEE, no uso da Comunicação Alternativa e Ampliada nas trocas comunicativas e interação de crianças com TEA não verbais, nos atendimentos realizados na SRM em uma unidade pública municipal de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro.

O presente estudo apresenta, inicialmente, um breve referencial teórico no qual se buscou na literatura o apoio de autores que dialogam com o assunto para contextualizar as condições nas quais os seus sujeitos estão situados. Os temas abordam os pressupostos da EI e sua articulação com a Educação Inclusiva; as necessidades de comunicação e interação das crianças com TEA; a intervenção educacional com o uso da CAA e o AEE na sala de recursos na EI.

⁷ Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível para consulta em: <<http://www.planalto.gov.br/>>.

Em seguida são descritos os objetivos e a metodologia utilizada, de cunho qualitativo, que identificou a atuação da professora da SRM com os dois alunos com TEA sem comunicação funcional, durante o período inicial de observação e da aplicação de instrumentos previamente selecionados que precederam ao período de intervenção.

O período de intervenção foi estruturado para acontecer em dois formatos: os encontros de estudos sobre CAA e autismo, com oficina de produção de recursos (Intervenção Colaborativa) e a orientação dada à professora durante as atividades na SRM (Intervenção de Supervisão), quando foram implementadas a utilização de recursos e estratégias de CAA para a ampliação das habilidades de comunicação e interação social dos alunos participantes. Após, foram verificados os efeitos desses procedimentos, mediante a análise dos dados obtidos.

Os resultados encontrados são trazidos à discussão, apoiada nos elementos oferecidos pelos estudiosos da área, seguidos pela validade social e as considerações finais, em que são apontados os possíveis desdobramentos deste estudo,

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO

A história da Educação Infantil⁸ (EI) no Brasil revela que a despeito das preocupações existentes com os cuidados e educação na primeira infância que existiam até então, somente com a Constituição de 1988 que o direito à educação das crianças de zero aos seis anos⁹ de idade é garantido por lei. Este nível de ensino é assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. BRASIL (1996), que o define como primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Com a marca do assistencialismo, a EI no Brasil, durante boa parte do século XX, foi realizada por instituições filantrópicas. De baixo custo, era voltada para o cuidado dos filhos de mães trabalhadoras que não tinham com quem deixar seus filhos (Paschoal e Machado 2009). Já na década de 70, as instituições públicas assumiriam mais fortemente a pré-escola, atendendo às camadas populares. Induzida pelos movimentos sociais da época, a EI começou a ser compreendida como direito de todas as crianças, ainda que nesta época fosse marcada por um caráter compensatório¹⁰. As escolas particulares, frequentadas por grupos socialmente mais privilegiados, priorizavam a preparação acadêmica para o ensino regular (KRAMER apud PASCHOAL e MACHADO, 2009).

A EI, assim como a EE, vivenciou nas últimas décadas, as lutas de afirmação de novos conceitos e mudanças de concepção; o que se refletiu, por exemplo, na adoção de referenciais curriculares específicos¹¹ para seu público (MEC,1998). Busca fundamentalmente, construir uma identidade própria, voltada para as características da primeira infância, não apenas como espaço de cuidado e recreação ou preparação para o ingresso no ensino fundamental, se afastando do cunho que tradicionalmente, foi lhe dado no país. O cuidar e o educar se fortaleceram na compreensão da complementaridade entre um e outro, somados em cada gesto de atenção integral dedicado à criança (NUNES,2011; NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011).

⁸ A Educação Infantil integra a Educação Básica do Sistema Educacional Brasileiro e deve ser prestada em creches e pré-escolas às crianças de até 5 anos. Devendo-se garantir o atendimento obrigatório e gratuito a partir dos 4 anos. (MEC, 1996, 2010, 2013, 2016)

⁹ Em 2006, a Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 reduz constitucionalmente a idade de atendimento na Educação Infantil de seis (6) para cinco (5) anos de idade.

¹⁰ As crianças que chegavam a EI pública seriam carentes sócio e culturalmente e a educação oferecida deveria precipuamente compensar o que se acreditava que faltasse, como alimentação adequada e socialização.

¹¹ Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. (MEC, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2010)

Segundo Barbosa (2010) a visão constitucional do direito a vaga nas creches e pré-escolas para pais que trabalham é substituída pela ideia do direito de toda criança a frequentar uma escola de educação infantil. Situação que demonstra uma significativa mudança na compreensão dos direitos da criança e do papel da escola de EI na sua formação. Conhecer e respeitar o processo de desenvolvimento do sujeito da EI, significa reconhecer e garantir o desenvolvimento da criança com deficiência que vem ocupando o espaço que lhe é devido.

Essa maior visibilidade da EI contribui para que se tornasse obrigatória a escolarização a partir dos quatro anos de idade, ao mesmo tempo que deixava descoberto o atendimento educacional para as crianças de zero a três anos¹². Situação que influenciou o aumento na oferta de vagas e, conseqüentemente, do ingresso das crianças de quatro e cinco anos nos sistemas formais de ensino. A comparação dos dados do Censo Escolar (MEC/INEP)¹³ nos anos de 2008 e 2016, mostrada na tabela abaixo, permite observar o crescimento do número total de crianças matriculadas na EI e particularmente, aquelas que são alvo da Educação Especial. É provável que a obrigatoriedade escolar, num movimento simultâneo ao de afirmação dos direitos das pessoas com deficiência, incluindo o acesso à Educação Básica, tenham sido determinantes para tal acontecimento. Para Mendes (2010) a presença das crianças com deficiência nas creches e pré-escola é um marco de referência para as ações que permitem um avanço sistemático, gradual e contínuo da proposta de inclusão escolar em todos os níveis de ensino.

Tabela 1 - Matrículas na Educação Infantil no Brasil

MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL				
Ano	Educação Infantil Total		Creche 0-3 anos	Pré-escola 4-5 anos
2008	Total	6.615.266*	1.334.836	3.564.554
	Crianças especiais	15.867	3.285	12.582
2016	Total	8.268.122	3.233.739	5.034.383
	Crianças especiais	58.772	15.256	43.516

FONTE: MEC/INEP, 2008; 2017.

*Contempla todos os alunos, inclusive os que estão fora da faixa etária assinalada.

No município do Rio Janeiro, a Educação Infantil na rede pública é oferecida nas modalidades

¹² Dados da PNAD de 2015 estimam que cerca de mais de 70% das crianças brasileiras não frequentam a creche.

¹³ Dados contidos nas Sinopses Estatísticas dos Censos Escolares dos respectivos anos fornecidos pelo MEC/INEP. Foram utilizadas as tabelas referentes ao número de alunos matriculados na Escola Básica por faixa etária.

creche e pré-escola, nas creches e escolas convencionais ou nos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI), locais destinados exclusivamente às crianças da EI, contemplando os dois segmentos¹⁴. As crianças matriculadas que fazem parte do público-alvo da Educação Especial são acompanhadas pelo Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA)¹⁵, responsável pela orientação do AEE e da rede de apoio que devem ser prestados a elas.

Embora não se disponha de dados estatísticos mais específicos, é possível verificar que a rede pública municipal, acompanhando o que se observa em nível nacional, vem recebendo um número crescente de crianças incluídas na EI. Um levantamento realizado em 2015 pelo IHA, mostra que 249 dos 817 dos sujeitos incluídos à época era formado por crianças com TGD¹⁶. Ou seja, de todos os grupos que compõe a clientela da EE, aquele que possui um número maior de indivíduos apresenta crianças que estão dentro do TEA.

Tabela 2 – Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro

EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO									
Ano	Total de crianças	Total crianças incluídas	D.I.	T.G.D.	D.A./Surdez	DV/Baixa Visão	D.M.U.	AH/SUP.	D.F.
2015	130.478 74.093 PE 56 385 CH	817 – Pré-escola	195	249	38	18	83	2	196
2017	142.884 83.108 PE 59.776 CH		Sem base de dados						

FONTE: SME m números - Anexos I e II do Censo escolar de 2015. (PE: Pré-escola, CH: Creche)

Considerada por Camargo e Bosa (2009) um espaço de excelência na socialização das crianças desde muito novas, a instituição de EI permite a interiorização de normas, valores e conhecimento pela convivência com novos sujeitos de interação. Para a criança com deficiência e mais particularmente, para aquelas com TEA, a qualidade dessas primeiras experiências é fundamental para a evolução das suas habilidades sociais. Os principais construtos biopsicossociais e emocionais da criança se estabelecem na primeira infância, sendo nesta faixa de idade que se identificam os atrasos do desenvolvimento normal (neurotípico) e a existência de risco para o autismo, mas, também reconhecidamente é um período em que se abre uma enorme janela de oportunidade para que uma intervenção planejada, diminua esses riscos e traga ganhos para a criança, considerando não só os grupos familiar e terapêutico, mas também o grupo escolar, com a creche e a pré-escola que desempenham papel relevante no seu

¹⁴ Segundo a SME-Rio de Janeiro havia 528 EDIs em julho de 2017.

¹⁵ Órgão responsável pela implementação das políticas públicas de inclusão da Rede Municipal de Educação.

¹⁶ Transtornos Globais do Desenvolvimento- nomenclatura utilizada oficialmente, a partir de 2008 para os alunos com autismo, síndrome de Asperger, transtornos invasivos, síndrome de Rett e psicoses.

desenvolvimento social e cognitivo (BOSA, 2006; CAMARGO, BOSA, 2009; LAMPREIA, 2013; MENDES, 2010; PIMENTEL, 2004).

2.1 A criança com Transtorno do Espectro Autista

Há pouco mais de um século, a literatura fez os primeiros registros da palavra autismo, quando o psiquiatra suíço Bleuler cunhou o termo em 1911. Ele se referia, na verdade, a sintomas de perda de contato com a realidade, que atualmente, estão mais próximos da esquizofrenia¹⁷. Somente, a partir dos anos 40, com os estudos de Kanner (EUA) e Asperger (Áustria), que se deu início à descrição e à compreensão do que hoje se denomina TEA – Transtorno do Espectro do Autismo (Nunes, 2016; Schwartzman, 2003). Muito se tem avançado no conhecimento produzido desde então, adotando-se, internacionalmente, para fins de conceituação e caracterização o Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM-V) elaborado pela Associação de Psiquiatria Americana (APA), que está em sua 5ª edição (2013).

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento, de etiologia ainda desconhecida, *de causas orgânicas*, cujas características envolvem déficit na comunicação e interação social, associados a comportamentos, interesses e atividade repetitivos e restritos. Seu nível de gravidade pode ser classificado em relação à necessidade de apoio: leve, exigindo apoio; moderado, exigindo apoio substancial; e grave, exigindo apoio muito substancial. Sua manifestação é muito diversa e seus sinais, embora comumente presentes na infância, podem surgir apenas quando as demandas sociais extrapolarem os limites de suas capacidades (APA, 2013).

Assim como apresenta sob um largo espectro, de muitas e diferentes formas, o TEA também têm causas múltiplas e variadas. Pesquisas genéticas estimam que, atualmente, há cerca de 200 a 400 genes, relacionados ao autismo. Cerca de 25% das alterações genéticas estão identificadas à herança familiar e as demais são provocadas por novas mutações, para as quais ainda não há compreensão. Ainda assim, para alguns indivíduos o autismo pode ter causas puramente genéticas ou em parte, genéticas associadas ao processo de desenvolvimento, como descrevem Green et al (2016) e de la Torre-Ubieta et al (2016).

A evidência genética enquadra o TEA não como uma doença única, mas como uma série de condições etiologicamente distintas com diversos mecanismos fisiopatológicos que levam a manifestações comportamentais semelhantes.[...]

¹⁷ Esquizofrenia – doença mental crônica que envolve alterações do comportamento, da percepção sensorial e do afeto.

finalmente, as evidências para vários modelos baseados em fatores ambientais maternos, como infecção e micro bioma intestinal, também estão crescendo, mas seu papel causal definitivo no TEA e sua relação com fatores de risco genéticos justificam uma definição mais detalhada. (DE LA TORRE-UBIETA ET AL,2016)

Dados epidemiológicos associam a prevalência do sexo masculino¹⁸ sobre o feminino, numa proporção de 4 por 1, relacionada por Klin (2006), componentes genéticos como a idade paterna mais avançada, conforme Coutinho e Bosso (2016) e ainda causas ligadas ao ambiente intrauterino, como a exposição à agentes neurotóxicos provocados por infecções, medicamentos e substâncias tóxicas, destacada por Posar e Visconti (2016).¹⁹ Os mesmos autores apontam que as pesquisas recentes constatarem um aumento real dos casos de autismo na população infantil, nos últimos anos, não podendo ser atribuído apenas a um melhor conhecimento do problema. Também apontam o TEA como resultante de uma interação complexa entre fatores genéticos e ambientais, que começa a ser pesquisada à luz de um novo conceito: a epigenética, um mecanismo de regulação genética que poderia ser modificado por fatores ambientais, permitindo a identificação dos riscos e sua prevenção. Embora muito se tenha avançado no conhecimento da gênese do autismo, a falta de dados conclusivos demonstra que está aberto um campo sobre o qual ainda há muito a saber.

Elsabbagh (2012) coordenou uma meta análise dos estudos epidemiológicos sobre o autismo, desenvolvidos em países dos cinco continentes. Não identificaram diferenças fundamentais provocadas pela diversidade da localização geográfica, étnico/culturas ou socioeconômicas, embora entendam que haja a necessidade de uma melhor avaliação do acesso e qualidade dos serviços disponíveis às populações. A incidência do TEA em nível global seria em torno de 62/10,000 ou seja, seis casos em cem. Um estudo piloto realizado por Paula e colaboradores (2011), em uma cidade do interior paulista avaliou essa proporção em 27/10,000, três em cada cem indivíduos da população. Ambos os estudos fazem ressalva a respeito dos números obtidos, que podem na realidade ser maiores, tendo sido subestimados pela dificuldade de diagnóstico e atendimento nos países de média e baixa renda.

A ADDM (*Autism and Developmental Disabilities Monitoring*)²⁰ estimava em 2012, que o número de crianças com oito anos de idade, com TEA é de uma para cada sessenta e oito

¹⁸ Há estudos que levantam a hipótese da prevalência mais alta do autismo no sexo masculino (para além do fator genético) estar ligada à dificuldade de se diagnosticar o autismo no sexo feminino, que seria então subnotificado.

¹⁹ Revisão sistemática feita pelos autores sobre o papel dos possíveis fatores ambientais como poluentes ambientais, pesticidas e outros desreguladores endócrinos na etiopatogenia do TEA não sindrômico.

²⁰ ADDM (Rede de Monitoramento de Deficiência e Autismo) é uma rede de programas do governo americano para estimar para estimar o número de crianças com transtorno do espectro do autismo e outras deficiências de desenvolvimento que vivem em diferentes áreas dos Estados Unidos.

e a prevalência de quatro meninos para cada menina (CDC, 2016), tornando-se um dos transtornos do desenvolvimento mais corriqueiros na atualidade (NUNES, 2016).

São as características fenotípicas²¹ que efetivamente, contribuem para a avaliação de um quadro autístico porque muito embora essas características abranjam uma diversidade de manifestações clínicas, são os prejuízos nas áreas de comunicação/interação social e comportamento que se evidenciam.

O DSM-V considera para o diagnóstico do autismo²² o comprometimento funcional e a necessidade dos suportes necessários nas áreas de comunicação social e comportamentos repetitivos e interesses restritos. O quadro abaixo distingue os graus e níveis de apoio conforme o DSM-V.

Quadro 1 – Níveis de funcionalidade nos Transtornos do Espectro Autístico conforme APA (2013)

NÍVEIS DE FUNCIONALIDADE NOS TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTÍSTICO CONFORME APA (2013)		
Gravidade	Comunicação Social	Comportamentos repetitivos e interesses restritos
Nível 3 – Grave – exige apoio muito substancial.	Graves déficits em comunicação social verbal que ocasionam graves prejuízos em seu funcionamento; interações sociais muito limitadas e mínima resposta ao contato social com outras pessoas.	Preocupações, rituais imutáveis e comportamentos repetitivos que interferem grandemente no funcionamento em todas as esferas. Acentuado desconforto quando rituais ou rotinas são interrompidos, grande dificuldade em redirecionar interesses fixos ou retomar para outros rapidamente
Nível 2 – Moderado – exige apoio substancial.	Graves déficits em comunicação verbal e não verbal aparecendo sempre, mesmo com suportes, em locais limitados; e tem respostas reduzidas ou anormais ao contato social com outras pessoas.	Preocupações ou interesses fixos aparecem frequentemente, sendo óbvios a um observador casual, interferindo constantemente em vários contextos. Desconforto e frustração são visíveis quando rotinas são interrompidas, dificultando o direcionamento dos interesses restritos.
Nível 1 – Leve – exige apoio.	Sem suporte local o déficit social ocasiona prejuízos. Existe dificuldade em iniciar interações sociais e demonstra claros exemplos de respostas atípicas e sem sucesso no relacionamento social com outros. Pode se observar diminuídos interesses pelas interações sociais.	Rituais e comportamentos repetitivos causam interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Resiste às tentativas de se interromper os rituais ou de se redirecionar seus interesses fixos.

FONTE: Assumpção Jr., 2013.

Considerando as dificuldades comportamentais das crianças com TEA e o grande desafio atual no processo de inclusão dessas crianças faz com que muitos professores busquem

²¹ Fenótipos são características observáveis de um organismo, que pode ser sua forma, função ou comportamento.

²² Para fins de diagnóstico no Brasil, além do DSM-V, se utiliza a décima revisão da Classificação Internacional de Doenças, organizada pela Organização Mundial de Saúde – a CID 10.

por programas educacionais que contemplem a aprendizagem e que promovam o conhecimento para uma vida mais autônoma e com sucesso.

2.2 Intervenções educacionais com a criança com TEA

Por intervenção entende-se uma variedade de propostas que podem acontecer no ambiente clínico ou educacional com o propósito de trazer uma melhoria na qualidade de vida da criança e da sua família. Pode estar organizada em modelos funcionais, formais ou mistos. Os modelos funcionais partem do interesse natural da criança e procuram estabelecer uma comunicação mais eficaz, não importando os meios e lugar. Os modelos formais desenvolvem as atividades de forma mais estruturada e os objetivos e o nível de apoio são determinados pelo adulto. Já os modelos mistos, como o próprio nome indica, alternam momentos funcionais com outros, mais formais. A opção por um ou por outro deve contemplar o nível do desenvolvimento da criança e do objetivo.

Não é intenção deste trabalho detalhar as estratégias de intervenções mais específicas²³ criadas e/ou aplicadas no atendimento às crianças com TEA, nos campos da Saúde e Educação, e embora se reconheça seu valor, encontrou-se poucos registros do seu uso nas escolas regulares do país.

Resultados positivos da utilização de estratégias de ensino que se propõem a desenvolver as habilidades sociais e comunicacionais dentro de um ambiente natural (educacional) foram descritos por Gomes e Nunes (2009), Nunes (2004); Santos e Nunes (2015); Walter (2000) que relatam experiências com o Currículo Funcional Natural e os procedimentos do Ensino Incidental (Ensino Naturalístico – E.N.), que têm por base a análise do comportamento e as teorias interacionistas do desenvolvimento infantil, sendo este último reconhecido como prática cientificamente válida, baseada em evidências, indicada para os indivíduos com autismo.

Mais recentemente é encontrada na Literatura das pesquisas brasileiras referência à Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) na escolarização de alunos com autismo (MACÊDO, 2015; MACÊDO, NUNES, 2016).

²³ Como exemplos dessas estratégias de intervenções voltadas para o TEA estão abordagens baseadas na Análise do Comportamento Aplicada (ABA- Applied Behavior Analysis), no modelo DIR (Developmental, Individual Difference, Relationship-Based) e sua principal abordagem – o Floortime e o método *TEACCH* (Tratamento e Educação para Autistas e crianças com déficits relacionados à Comunicação).

2.3 As alterações de comunicação e uso da CAA no contexto escolar por crianças com TEA

Espera-se que o desenvolvimento da linguagem oral aconteça, naturalmente, acompanhando a criança durante seu crescimento. Caso contrário, muito provavelmente sua vida será afetada de modo adverso. Cerca de uma em cada duzentas pessoas é incapaz de se comunicar devido a uma grande variedade de condição: neurológica, física, emocional, inclusive a que se refere aos transtornos autistas. Porém, se o comprometimento das habilidades de Comunicação e Linguagem pode provocar um atraso significativo ou mesmo a ausência de fala, a utilização de um modo de comunicação que a complemente ou substitua não só é possível, como traz benefícios consideráveis aos seus usuários, é o que demonstram, de forma consistente, os especialistas da área (DELIBERATO, 2009; GANZ, 2008, 2011; NUNES, 1992, 2004; NUNES, WALTER, SCHIRMER, 2011, 2013; VON TETZCHNER, MARTINSEN, 2002).

Os marcos fundamentais no desenvolvimento da comunicação de uma criança são observáveis desde os primeiros meses de vida. Aos dois meses é capaz de fazer o contato visual, e demonstrar seu interesse pela face do adulto. O sorriso e as vocalizações intencionais aparecem nos meses seguintes e a habilidade de imitação vai sendo construída de forma cada vez mais complexa nas interações sociais que vão se estabelecendo. Aos nove meses, o bebê já estabelece uma comunicação intencional, que para Bruner citado por Walter e Nunes (2008) é composta por duas formas distintas: a comunicação instrumental, nomeada como protoimperativa e a comunicação social, protodeclarativa. Ao compartilhar a atenção por um objeto ou por um acontecimento, de forma intencional, com outra pessoa, a criança demonstra ter construído as bases sobre as quais irá expressar seu pensamento através da linguagem.

As crianças com TEA percorrem um curso alterado do desenvolvimento típico dos primeiros anos de vida e as alterações de comunicação se manifestam pela dificuldade em compreender a fala oral e contextualizar socialmente o seu uso. A fala pode não aparecer e se estiver presente, pode não ser funcional, sendo comum tipo de estereotípias verbais, como a ecolalia, o uso inadequado de pronomes e a dificuldade de expressar representações abstratas. Para elas, a compreensão da informação é processada mais facilmente pelo canal visual. E mesmo este, carece ser desenvolvido para que melhor proveito.

Os prejuízos de comunicação/interação e comportamentos causados pelo TEA podem ser minimizados pela intervenção precoce às crianças com sinais de risco (Bosa, 2006; Camargo e Bosa, 2009; Mendes, 2010; Lampreia, 2013; Nunes, 2013; Nunes e Araujo, 2014), o que reforça o papel das instituições de Educação Infantil a exercerem a função de propiciar

experiências culturais e linguísticas no desenvolvimento das crianças que não se comunicam oralmente. É vital que, elas, utilizando modos alternativos de comunicação possam responder ao que acontece a sua volta, expressar suas próprias necessidades e compreender atividades mais complexas (NUNES, 2003; VON TETZCHNER, 2002; VON TETZCHNER et al, 2005; TOMASELLO, 1999; 2003).

2.4 As intervenções de CAA destinados às crianças com TEA: o que dizem as pesquisas.

É certo que ambientes pré-escolares inclusivos, devem oferecer práticas variadas para crianças que estejam desenvolvendo comunicação manual e gráfica, principalmente no que diz respeito às trocas comunicativas com outras crianças Von Tetzchner e col. (2005). Um ambiente linguístico inclusivo requer que ele seja suficientemente adaptado às habilidades e limitações das crianças que estão desenvolvendo modos alternativos de comunicação. E o uso da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), que é toda forma de comunicação que complementa ou substitui a linguagem oral propicia que se dê a voz a quem dela pouco ou nada dispõe.

Assim, a utilização de um Sistema de CAA, precisa estar inserido ao ambiente, e embora se lance mão de gestos, objetos ou qualquer outro recurso possível para facilitar a comunicação, isto não é feito de forma aleatória, implica no uso integrado de recursos, símbolos, técnicas e estratégias para este fim.

Walter (2006) cita estudos de diferentes autores Bondy e Frost (2001); Von Tetzchner (2005); Wendt, Schlosser e Lloyd (2004), sinalizando para os resultados favoráveis da utilização de figuras, fotografias, desenhos e símbolos gráficos como forma alternativa de comunicação pelas pessoas com autismo para compreender melhor os enunciados e, conseqüentemente, informar seus desejos e necessidades de acordo com o contexto proposto.

Von Tetzchner e col. (2005) relatam o uso de símbolo gráfico e sinal manual no processo de aquisição de linguagem e fala de um menino com autismo. Quando o estudo se iniciou, o participante estava com três anos e meio de idade, apresentava um repertório restrito, sua comunicação era não verbal e não demonstrava compreensão da linguagem falada. Ao final, aos sete anos, apresentava compreensão da linguagem falada, utilizava mais de 80 símbolos gráficos e fotos, assim como sinais manuais.

Ganz (2012), ao realizar uma análise dos estudos sobre dispositivos geradores de fala (SDG²⁴), os sistemas baseados no uso de imagens e o Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS²⁵) observou que embora todos apresentassem resultados positivos, os melhores foram obtidos com a utilização do PECS.

Os programas de CAA que utilizam os recursos de Tecnologia Assistiva como os comunicadores, computadores, aplicativos para celulares e *tablets*, os chamados Sistemas Geradores de Fala (SDG) permitem às pessoas com severas dificuldades de fala articulada que se comuniquem verbalmente por intermédio destes dispositivos que produzem saída de voz eletrônica, que pode ser tanto uma síntese da fala ou ainda gravações prévias digitalizadas. Sua escolha deve levar em conta a necessidade do usuário e o contexto em que será utilizado (BEUKELMAN, MIRENDA, 2005).

O protocolo PECS (Picture Exchange Communication System) desenvolvido por Bondy e Frost (1994, 2002), é um manual de ensino desenvolvido em seis fases estruturadas, fundamentada na teoria comportamental. Com o objetivo de levar o indivíduo com TEA com déficit severo na comunicação oral a estabelecer trocas comunicativas por meio de cartões com pictogramas. 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. Existe uma progressão controlada, em que as fases se sucedem, uma após o domínio da outra. O que primeiro se aprende é realizar a troca da figura, para se obter algo desejado; entender que ao iniciar o ato comunicativo receberá uma resposta. Da aprendizagem do uso de figuras isoladas, se passa a combiná-las e por fim a organizá-las dentro da estrutura da língua. Suas técnicas de aplicação são simples e o material com que é feito é de baixo custo, pode ser utilizado em vários ambientes e por qualquer pessoa, parceira de comunicação do usuário.

Walter (2000) realizou no Brasil um estudo de adaptação cultural que ficou conhecido como Pessoas Engajadas Comunicando Socialmente (PECS-Adaptado) que teve por princípio os mesmos objetivos do protocolo PECS, porém com alterações importantes na sua aplicação e na forma de avaliar os suportes oferecidos. Foram considerados pressupostos filosóficos e metodológicos do Currículo Funcional Natural (CFN)²⁶. O PECS-Adaptado foi organizado em cinco fases, com a instrução verbal presente desde a primeira fase, como por exemplo: O que

²⁴ Sigla em inglês de *Speech Generating Devices* (SGDs)

²⁵ Sigla do termo em inglês: *Picture Exchange Communication System*.

²⁶ Currículo Funcional Natural é um modelo de intervenção educacional voltada para pessoas com deficiência caracterizado pelo ensino através de procedimentos naturais e úteis a quem aprende.

você quer? Eu posso te ajudar? Eu vou entender melhor se você falar com essa figura. A autora utilizou o PECS-Adaptado em um estudo realizado com quatro meninos com TEA, com idades entre cinco e oito anos, constatando que os todos os participantes apresentaram mudanças no comportamento comunicativo, apresentando função comunicativa no uso das figuras e aquisição de vocabulário expressivo, por vocalização e palavras isoladas o que influiu positivamente na sua inclusão social. De início, utilizado em uma instituição, no contexto do CFN foi replicado em outros ambientes junto às famílias, creches, salas de aula regulares e salas de recursos multifuncionais, apresentando bons resultados (OLMEDO, 2015; TOGASHI, 2014; WALTER, 2006; WALTER; NUNES, 2012, 2013).

Outro estudo conduzido por Walter na formação continuada de professores de uma rede pública municipal concluiu que o emprego da CAA com alunos sem fala funcional, incluídos nas turmas regulares, deve ser utilizada de forma sistemática com os alunos sem fala funcional, de modo a garantir a expressão de seus pensamentos e sentimentos. (NUNES, WALTER, SCHIRMER, 2013)

Olmedo (2015) realizou estudo de consultoria colaborativa em que foi implementado um programa de formação de professores e mediadores da educação infantil no uso do PECS-Adaptado, destinado a crianças com TEA, não orais ou sem fala funcional, incluídas em uma creche pública os resultados mostraram que houve aumento nas interações comunicativas entre profissionais e as crianças e modificou de forma positiva a prática dos educadores.

Todos os autores que se propuseram a pesquisar a CAA com crianças com TEA na Educação Infantil corroboram em relacionar uma boa prática pedagógica a bons resultados: Giaderneto (2009); Gomes e Nunes (2009); Nunes e Walter (2000,2009); Olmedo (2015); Santos e Nunes (2015); Souza (2015). Também são relacionados indicadores de que desconhecimento sobre o autismo e estratégias de intervenção educacional mais adequadas estão na ponta das dificuldades entre os profissionais da Educação para lidar com a falta de comunicação do aluno com TEA e a realização das atividades escolares adequadas. Schmid et al. (2016). O que abre um largo campo de investigação sobre o assunto.

2.5 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil

A proposição do MEC é que o AEE seja de oferta obrigatória em todos os sistemas de ensino em todas as etapas e modalidades da educação básica, devendo ser realizado no turno inverso ao da turma comum, na própria escola ou centro especializado que ofereça esse tipo de serviço educacional (BRASIL, 2007). As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) foram

priorizadas como principal instrumento do AEE para complementar ou suplementar a escolarização dos alunos incluídos com deficiência, TEA e altas habilidades/ superdotação matriculados em turmas comuns. O primeiro programa de implantação das SRM foi criado em 2005 e que, desde então, multiplicadas num grande *boom* de investimento do governo federal.

Segundo os relatórios de atividades do Observatório Nacional de Educação Especial²⁷ (2012,2015), em sete anos de existência do programa de implementação das SRM no período de 2005 a 2011, foram distribuídos recursos para compor 39.301 delas, para serem abertas em municípios de todos os estados brasileiros, além do Distrito Federal. Embora estes dados representem uma padronização da política de inclusão escolar do MEC, os resultados de uma investigação sobre o programa apontam que as políticas locais acabam assumindo diferentes contornos daquelas concebidas nos documentos normativos do governo federal, seja entre estados, seja entre municípios de um mesmo estado, ou mesmo entre diferentes escolas de um mesmo município.

Ao refletir sobre a processo de inclusão para crianças com deficiência na Educação Infantil, Beretta-Lópes (2010); Drago (2005); Mendes (2010), Silva (2013); Silva e Vasconcellos (2015) apontam as contradições e limites encontrados nas propostas de Educação Inclusiva na EI em diferentes redes educacionais do país. Uma das críticas que vem à tona é sobre o modelo do AEE através da SRM, da forma como foi concebido, não atende às necessidades dos alunos e às características da E.I.

Não por acaso, em 2015 é editada a Nota Técnica Conjunta nº2/2015 (BRASIL, 2015) que flexibiliza o funcionamento do AEE na Educação Infantil, dando indícios de que o serviço seja realizado na própria instituição de Educação Infantil, em que o profissional de AEE atue nos diferentes ambientes da unidade de educação em diálogo com professor regente (SILVA, 2017).

A literatura apresentada até a presente data relata aproximações entre os autores que identificam como um dos maiores desafios para o avanço da inclusão escolar a formação dos professores. A falta de uma política efetiva de formação de professores para a Educação Inclusiva, faz com que as ações desenvolvidas de formação continuada sejam paliativas, para suprir as necessidades de uma formação que realizada de forma emergencial, acabam por se perenizar (NUNES; WALTER; SCHIRMER, 2013; MENDES; CIA; CABRAL, 2015; SCHMIDT et al., 2016).

²⁷Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre salas de recursos Multifuncionais nas escolas comuns (ONEESP) coordenado pela professora Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar).

Embora sejam reconhecidas a existência de uma ampla gama de informações disponíveis em rede e a predisposição de professores em adotar práticas inclusivas, as pesquisas voltadas para a formação e práticas docentes sinalizam a necessidade de conhecimentos específicos atualizados e fundamentados teoricamente que deem suporte para a resolução dos problemas que se vivencia no dia a dia nas instituições de educação. Destaca-se a necessidade de se buscar modelos outros de formação, que não os tradicionais, formatados para repassar conhecimento, de caráter meramente informativo, desvinculados da realidade de sala de aula, que não contemplam as necessidades dos professores e alunos, contribuindo pouco para a modificação das concepções e práticas adotados.

Neste sentido, as pesquisas vêm apontando que ações colaborativas são estratégias em ascensão para o desenvolvimento profissional, incluindo a parceria entre o professor da educação especial e o professor de ensino comum, as consultorias em colaboração e pesquisas participativas. Os seus efeitos se fazem sentir tanto na mudança de atitude em relação ao aluno, como na mudança de comportamento e o e participação da criança nas atividades pedagógicas e na sua interação no ambiente escolar (CAPELLINI, 2004; SCHIRMER, 2011, 2012; OLMELDO, 2015; PLETSCH, 2009; CORRÊA NETTO, 2012; NUNES; SANTOS, 2014; NUNES; WALTER; SCHIRMER, 2013; SOUZA, 2015).

Toda pesquisa traz em sua origem um problema que indica e orienta o que se quer investigar. A pergunta que surge do coração da escola e provoca a busca por respostas é a realidade com que se defronta diariamente na EI com os sujeitos incluídos que não verbalizam, dentre eles as crianças com TEA. Aos professores, parece não ser suficiente saber dos seus meandres de comportamento e ter informação sobre outras formas alternativas à comunicação oral para garantir uma relação comunicativa mais eficaz.

É possível supor que haja lacunas na utilização de estratégias e de recursos de CAA com a criança com TEA. A comunicação para a interação está clara? Se há evidências de que o uso da CAA altera de forma positiva as respostas comunicativas de uma criança sem fala funcional, sua presença é efetiva na escola? Se não for, como incorporá-la às práticas pedagógicas utilizadas? Como a formação em serviço pode contribuir para uma eficácia maior dessa ação com os alunos?

Considerando as questões aqui apontadas, o presente estudo teve como objetivos planejar, implementar e avaliar de forma colaborativa a intervenção pedagógica com o uso dos recursos de CAA na SRM nas interações comunicativas entre a professora e os alunos participantes. Se propôs a verificar os efeitos da formação continuada realizada em ação colaborativa com uma professora de SRM para o uso da Comunicação Alternativa e Ampliada

nas trocas comunicativas e interação de crianças com TEA, sem fala funcional incluídas numa instituição de Educação Infantil. Esses efeitos foram verificados mediante a observação no uso de recurso de CAA nos episódios interativos com as crianças participantes do estudo durante as atividades desenvolvidas na SRM.

Em seguida, serão descritos os procedimentos metodológicos aplicados na sua realização.

3 MÉTODO

O estudo teve um caráter quali-quantitativo em que se utilizou um delineamento quase experimental intrassujeito ou experimento de caso-único A-B, composto pela linha de base (A) e intervenção (B). Na Linha de Base (LB), o pesquisador observa e mede o comportamento-alvo em situação natural, descrevendo o desempenho dos participantes e na Intervenção (Int), o pesquisador interfere para a modificação do comportamento medido na linha de base, o que permite comparar o sujeito participante com ele mesmo, antes e após a intervenção (ALMEIDA, 2003; NUNES, 2004, 2014; NUNES SOBRINHO, NUNES, 2010).

Nessa dinâmica, também foram utilizados os pressupostos da ação colaborativa, para fundamentar o processo de reflexão e formação em serviço da professora participante do referido estudo, associando a produção de conhecimento da pesquisa na Universidade ao desenvolvimento profissional do sujeito-participante, ou seja, o processo é construído com a professora e não para a professora (CABRAL, 2012; TOLEDO, VITALIANO, 2012; DESGAGNÉ, 2007; IBIAPINA, 2009).

3.1 Participantes

Participaram do estudo uma professora da SRM identificada como Carolina²⁸ e dois alunos com TEA, sem fala funcional, identificados como Vitor e Bruno.

Carolina: a professora tem 50 anos de idade, atua na Rede Pública Municipal da Cidade do Rio de Janeiro há 25 anos e está na SRM há 3 anos. Em entrevista e questionário aplicados, ela sinalizou possuir experiência no trato com crianças com deficiência, pois trabalhou em Escola Especial, tanto da rede pública como particular, sendo uma das escolas, especializada para crianças com autismo, utilizando o método TEACCH²⁹. Na Rede municipal também atuou em Classe Especial de TEA e como professora itinerante acompanhando crianças incluídas na EI e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Durante sua trajetória participou de palestras e cursos de formação em serviço, voltados para a área de Educação Especial, tendo a CAA aparecido como um dos temas abordados. É graduada em Terapia Ocupacional e, no momento desenvolve atividade profissional apenas como professora do ensino fundamental. Participa

²⁸ Todos os participantes do estudo receberam nomes fictícios.

²⁹ O método TEACCH foi desenvolvido na década de 60 no Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina na Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos, por Eric Schopler e colaboradores (www.teacch.com).

desde abril de 2016 do curso de formação continuada para professores de salas de recursos de referência em Comunicação Alternativa promovido pelo órgão responsável pela Educação Especial da SME para atuar junto aos seus colegas de SRM da sua região, em encontros de troca de experiências e estudos sobre a utilização da CAA nas escolas. Responsável pelo AEE da sua escola, acompanha onze alunos lá incluídos e mais cinco alunos de outras unidades de EI, que frequentam a SRM no contraturno dos seus horários de turma comum. É chamada a intervir em situações de grande dificuldade de interação dos alunos no ambiente escolar, sendo referência para a equipe. Não faz uso de recursos de CAA de forma sistematizada, embora utilize alguns cartões, de forma aleatória, em sua sala, mas não em situações de trocas comunicativas.

Vitor: participante aluno com cinco anos de idade, filho mais velho de uma família formada por pai, mãe e irmão de nove meses. Segundo informação da responsável foi prematuro de 34 semanas e seu desenvolvimento foi normal, compatível com a idade, até um ano e três meses, quando começou a apresentar um comportamento diferenciado, com regressão da fala, *flapping* de mãos, o não olhar nos olhos e muita irritabilidade. Alertada pela creche, a família buscou orientação médica, obtendo o diagnóstico de autismo de regressão³⁰, pouco antes da criança completar os dois anos de idade.

É acompanhado pelo neurologista infantil e teve atendimento com diversos especialistas da área da Saúde: fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e psicomotricista. No momento, é atendido pela fonoaudióloga em atendimento domiciliar.

Entrou na escola atual aos quatro anos incompletos. Não apresenta fala e em alguns momentos vocaliza, como expressão da sua satisfação ou incômodo, mas não de maneira intencional, direcionada ao outro. Quando está em estado de mal-estar, irritadiço ou muito agitado emite um som constante e baixo, próximo ao choro. Tem necessidade de circular pelo espaço alternando com momentos em que permanece sentado e apresenta falta de localização espacial, com dificuldade de se situar em ambientes maiores como pátio e corredor. Não apresenta autonomia nas atividades básicas de autocuidado e está aprendendo a se alimentar sozinho. Com a aplicação da Escala CARS³¹ de avaliação complementar de Autismo, apresentou pontuação para autismo grave (37). É acompanhado durante todo o tempo em que

³⁰ Autismo regressivo – quando os sinais indicativos de autismo como a perda de habilidades sociais e de fala se instalam quando a criança aparenta estar desenvolvendo normalmente, entre o primeiro e segundo ano de vida. O site <https://spectrumnews.org/?s=regressive+autism> apresenta uma coletânea de artigos científicos sobre o tema.

³¹ Sigla do termo em inglês, Childhood Autism Rating Scale.

permanece na escola por uma voluntária indicada pela família para acompanhá-lo, que é formada em Pedagogia com experiência em mediação escolar.

Embora sua turma estude em turno único, que funciona das 7h30minutos até às 16 horas, o aluno frequenta apenas o horário da manhã, das 7h30min até às 11h30minutos, já que foi tirado um consenso entre a família e a escola de que o melhor para o aluno seria frequentar apenas o período da manhã. Mais horas na escola o deixaria mais cansado e irritadiço. Vitor chega cedo, entra com seus colegas, participa da rotina escolar com sua turma que tem 20 alunos (no grupo há mais uma criança com TEA moderado, mas com comunicação verbal) e duas vezes por semana frequenta a SRM.

Bruno: aluno com cinco anos completos, recebeu o diagnóstico de TEA recentemente (2016), depois de receber vários diagnósticos desde o seu nascimento. O parecer do TEA foi dado após uma longa espera da família, que recorreu a uma médica especialista para elucidar com mais clareza o quadro que a criança apresentava, segundo informações da responsável.

Ela relatou que durante o período de gravidez, desejada e cuidada, foram constatadas microcalcificações no feto e teste positivo para citomegalovírus. Durante seu primeiro ano de vida, apresentou atraso psicomotor e convulsões (medicado com Gardenal). Aos dois anos de idade fez uma ressonância magnética que indicou a malformação de *Dandy-Walker*³². Neste período, começou a fazer atendimentos de psicomotricidade, natação, equoterapia e escola maternal, mas não deu prosseguimento. Atualmente, faz acompanhamento neurológico no Hospital Geral de Bonsucesso e atividades terapêuticas na Dona Meca³³.

Os pais se separaram no início de 2016, e a mãe continua morando na casa situada no terreno ao lado dos avós paternos, com mais duas crianças, uma filha de seu primeiro casamento e a enteada, ambas com 13 anos. Eventualmente, os avós paternos e a irmãs ajudam nos cuidados da criança.

Matriculado em meados de 2016, começou a frequentar a escola em setembro, frequentando apenas um turno numa turma composta por mais 20 crianças. É acompanhado pela mãe, na maior parte do tempo em que permanece na escola. Nos primeiros dois meses, contava com o apoio de uma estagiária que dividia seu tempo entre outras crianças. Quando a mãe optou por uma troca de turno da manhã pelo turno da tarde, teve que assumir o acompanhamento do filho em tempo integral, exceto, quando ele estava na SRM. Sua

³² Malformação de Dandy-Walker é uma síndrome congênita que afeta o sistema nervoso central: cerebelo e líquidos intracranianos. Seus sintomas são variáveis em tipo e intensidade, podendo provocar epilepsia e atraso neuromotor.

³³ Instituição filantrópica de reabilitação para crianças com deficiência

frequência é bastante irregular, faltando com frequência os atendimentos realizados pela professora.

Bruno não fala, é bastante agitado, mas deixa-se conduzir com facilidade. Apresenta estereotípias das mãos na boca e na cabeça. Quando se mostra incomodado, pede colo para o adulto que estiver próximo, aproximando-se fisicamente. Há momentos, no entanto, em que para e olha com aparente interesse para outras crianças, especialmente se estas a tocam ou estão em movimento próximo a ele. É atraído por música e responde com movimentos corporais àquelas que apresentam um ritmo mais marcante. Não possui independência nas habilidades básicas de autocuidado, mas senta-se e aceita a alimentação, se estiver com vontade.

Ao se aplicar a Escala CARS de avaliação complementar de Autismo, apresentou pontuação para autismo grave (45). No final do estudo a criança mudou de professora e grupamento e retornou ao turno da manhã, contando com o auxílio de uma estagiária, no entanto, sua frequência continuou irregular.

3.2 Local

O estudo foi conduzido numa escola de Educação Infantil da Rede Pública Municipal da Cidade do Rio de Janeiro, denominado Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI), que reúne no mesmo ambiente a creche e a pré-escola, com cerca de 250 alunos matriculados, cuja faixa etária varia entre dois e seis anos. Situada numa região de condomínios com casas e apartamentos de classe média alta, a clientela é composta em sua maior parte por crianças oriundas das comunidades de baixa renda localizadas no seu entorno ou filhas de trabalhadores da região como porteiros de edifício e comerciários.

Construído há oito anos, dentro das normas de acessibilidade vigentes na cidade, o prédio possui três andares interligados por uma ampla rampa, com luminosidade natural proveniente de claraboia e tijolos de vidro transparentes. Suas dependências estão organizadas e distribuídas em 12 salas de aula, laboratório de informática, biblioteca, auditório, refeitório, área administrativa e banheiros. Com ampla área externa, possui quadra poliesportiva nos fundos e dois parquinhos nas laterais do prédio.

Este estudo delimitou o espaço de pesquisa à Sala de Recursos Multifuncionais, localizada no segundo andar, em uma sala de aula comum, readequada para este fim. Trata-se de uma sala ampla com janelas largas, proteção de tela, armários de concreto, quadro branco,

murais e refrigeração. Recebeu do MEC, os equipamentos correspondentes ao tipo 1³⁴, destinada aos alunos público-alvo da Educação Especial dos Ensinos Médio e Fundamental. A Direção do EDI fez adaptações para transformá-la em espaço mais apropriado para uma Sala de Recursos voltada para a EI, com tanque, espelho, corrimão, mobiliário de EI (mesas e cadeiras), tatame de EVA e circuito de psicomotricidade em espuma. Os brinquedos são em sua maior parte, contribuição pessoal da professora.

3.3 Equipamentos e materiais

Os equipamentos utilizados foram uma filmadora, celular, computador, *notebook*, plastificadora e impressora. Os materiais selecionados foram: material de escritório variado como papel, papelão, plástico e velcro autoadesivos, cartões com fotografias, imagens e pictogramas, brinquedos e alimentos diversos; catálogo de símbolos pictográficos do Portal ARASAAC e o *software Boardmaker*. Também foram oferecidos textos para leitura complementar sobre CAA, a saber: PECS-Adaptado (WALTER e TOGASHI, 2014) e um capítulo denominado Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa (VON TETZCHNER e MARTINSEN, 2002).

3.4 Instrumentos

Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas³⁵ realizadas com a professora participante e com os responsáveis das crianças participantes. Manzini (2003) distingue a entrevista semiestruturada, das demais entrevistas, pela elaboração prévia de um roteiro que tem como função principal auxiliar o pesquisador a conduzir a entrevista para o objetivo pretendido. Ainda segundo ele, pode ser um elemento de auxílio ao pesquisador para se organizar antes e no momento da entrevista e ao entrevistado, ao ajudá-lo a fornecer a informação de forma mais precisa e com maior facilidade (APÊNDICE B).

³⁴ Equipamentos e materiais da SRM do tipo 1: Computador, Monitor, Teclado, *Mouse*, Fone de ouvido com microfone, *Scanner*, Estabilizador, Impressora *laser*, *Notebook*, *Mouse* com entrada para acionador, Acionador de pressão, Teclado com colmeia, Bandinha rítmica, Material dourado, 1 Esquema corporal 1 Memória de numerais 1 Tapete de alfabeto encaixado, Software de comunicação alternativa e ampliada, Sacolão criativo 1 Quebra cabeças sobrepostos (sequência lógica) 1 Dominó de animais em Língua de Sinais 1 Dominó de frutas em Língua de Sinais 1 Conjunto de lupas manuais (aumento 2x, 4x e 6x) 1 Dominó de Associação de Ideias 1 Dominó de Frases 1 Dominó com textura, Plano inclinado (MEC, 2013).

³⁵ A entrevista semiestruturada é um tipo de entrevista, instrumento de coleta de dados, em que a conversa entre entrevistado (sujeito da pesquisa) e entrevistador (pesquisador) é orientada por este, com um objetivo determinado. (CORRÊA NETTO, 2002; MANZINI, 2003; GLAT; PLETSCH, 2011)

- *Questionário Perfil do Professor*³⁶. A elaboração do questionário foi baseada nos instrumentos validados por Pelosi (2008) e Schirmer (2012). As questões envolveram temas como dados pessoais, formação inicial e continuada e interesses (APÊNDICE E).

- *Questionário Conhecimento do Profissional*. Para elaboração do questionário foi utilizado o instrumento validado por Schirmer (2012). As questões envolveram temas como o conhecimento dos professores sobre deficiência, Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa e Ampliada, as necessidades e as expectativas quanto ao seu emprego (ANEXO C).

- *Protocolo para Avaliação das Habilidades Comunicativas em situação escolar*³⁷ – adaptado de Paula, Manzini e Deliberato (2005, 2015). (ANEXO D). Para Manzini (2000), a avaliação das habilidades comunicativas de indivíduos não falantes é fundamental, visto que essas habilidades são cruciais para o processo de aprendizagem do sujeito.

- *Protocolo para Avaliação de Habilidades Comunicativas em situação familiar*, adaptado de Delagracia (2007), preenchido pelos responsáveis dos alunos (ANEXO E).

- *Escala de avaliação complementar para autismo CARS*. Elaborada por Schopler e colaboradores (1988), foi adaptada e validada para o Brasil por Pereira e colaboradores (2008). Consiste em um roteiro de perguntas sobre 14 habilidades sociais que são alteradas pela presença do Transtorno do Espectro Autista (TEA), auxiliando no seu diagnóstico diferencial e grau, numa escala que varia de 15 a 60 pontos. Seu ponto de corte para o Autismo é a partir de 30 pontos, numa classificação do autismo – do leve, moderado ou severo (ANEXO F).

- *Folha de Registro dos episódios interativos* baseada em Corrêa Netto (2012); Souza (2015); Olmedo (2015) (APÊNDICES G e H).

3.5 Procedimentos gerais

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ, com o CAAE número 57970216.3.0000.5282 (ANEXO A) e pela Secretaria Municipal de Educação – SME-Rio de Janeiro, autorização número 07/0004.270/2016 (ANEXO B), tendo recebido também a anuência da diretora do EDI e dos participantes da pesquisa, que assinaram os Termos

³⁶ Fick

(2004) ressalta a importância do uso do questionário como instrumento de pesquisa por possibilitar que os dados sejam ampliados sem estafar os sujeitos de pesquisa com longas entrevistas.

³⁷ O uso desses instrumentos, vem de encontro com a preocupação de muitos pesquisadores (CAPOVILLA, 2003, LAMÔNICA; ALVARENGA; FERREIRA, 2003; DELIBERATO; MANZINI; SAMESHIMA, 2003) com o tema Avaliação na Educação Especial, suscitando por parte deles o estudo e desenvolvimento de testes, escalas e avaliações não padronizadas, possibilitando que indivíduos com deficiência sejam avaliados de uma maneira mais apropriada evitando autoenganos provocados por instrumentos que não levem em conta suas necessidades e habilidades específicas.

de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICES B e C). Os pais dos alunos participantes assumiram a responsabilidade e autorização pelos filhos.

Inicialmente a pesquisadora entrou em contato com as equipes de acompanhamento técnico do órgão responsável pela Educação Especial da SME-Rio de Janeiro de uma determinada região da cidade, com o objetivo de identificar as unidades de Educação Infantil que apresentassem condições próximas aos critérios pré-definidos para o estudo.

Os critérios de inclusão definiam como sujeitos do estudo: uma professora responsável pelo AEE que atuasse em SRM na Educação Infantil e crianças que fossem alunos desta professora, com idades entre quatro e seis anos incompletos que não apresentassem fala funcional e não fizessem uso de CAA.

O EDI escolhido que apresentava na época o maior número absoluto de crianças com deficiência incluídos nas escolas de EI da região. Eram 11 crianças, seis delas apresentando grande dificuldade ou ausência de fala funcional, atendidos na SRM da própria escola. Também foi considerado o interesse da professora da CAA com um grupo de alunos com os quais não conseguia estabelecer comunicação de forma satisfatória.

O projeto foi oferecido e aceito pela direção do EDI e pela professora da SRM. Em um primeiro momento, a escola indicou um grupo de cinco crianças, sendo que duas delas participaram efetivamente do estudo. Em comum, apresentavam similaridade em relação às suas dificuldades de comunicação, visto que ambas eram não verbais e com diagnóstico de TEA.

3.6 Procedimentos

Para obter informações gerais sobre o conhecimento prévio da professora quanto ao uso da Comunicação Alternativa e a sua concepção sobre o AEE voltado para os alunos da EI, sua compreensão sobre os processos comunicativos com os alunos sem comunicação funcional e da utilização da CAA na escola foram aplicados os questionários e entrevistas.

Ao que diz respeito às crianças, Vitor e Bruno, foram adotados um conjunto de instrumentos para identificação das suas necessidades comunicativas e dos níveis de apoio que necessitavam, que foi composto pelas entrevistas com as mães, o preenchimento dos Protocolos das Habilidades Comunicativas em situação familiar e escolar pela professora e a aplicação da escala CARS pela pesquisadora.

3.7 Linha de base e intervenção

Foram definidas como variáveis dependentes (VDs) as iniciativas e respostas dadas nos episódios comunicativos efetivados e não efetivados entre a professora e as crianças participantes, nas seguintes modalidades de comunicação: verbalização, gestual, mista e com o uso de CAA.

Como episódio interativo entende-se uma atividade conjunta entre dois ou mais sujeitos em atos de comunicação verbal e ou não verbal, em que uma pessoa emita um comportamento comunicativo em direção à outra pessoa ou grupo, produzindo um efeito sobre estes ou exigindo uma resposta que também pode ser verbal e/ou não verbal.

O episódio interativo era considerado efetivado quando após a resposta, um dos envolvidos dirigia sua atenção para outra ação ou objeto. Já o episódio interativo considerado como não efetivado ocorria quando a iniciativa de interação não era seguida de resposta do interlocutor ou quando a pessoa que iniciava o ato de interação, mudava o foco de interesse, não aguardando a resposta do seu parceiro de comunicação. (SOUZA, 2015)

Configurando-se como variável Independente (VI) a utilização de recursos e estratégias de CAA pela professora, durante a formação continuada, com as crianças com TEA sem fala funcional na SRM. Para tanto o estudo consistiu nas seguintes etapas:

3.7.1 Linha de base (A)

A Linha de Base (A) correspondeu às sessões de observação dos participantes na SRM sem nenhum tipo de intervenção ou intromissão da pesquisadora. Foram realizadas três sessões de linha de base da atuação da professora com cada aluno separadamente, no período de um mês, entre outubro e novembro de 2016.

Foi observada a atuação da professora em relação a sua forma de comunicar com as duas crianças sem fala funcional durante as atividades na SRM. Além disso, pretendeu-se também verificar a ocorrência de episódios interativos efetivados ou não efetivados (consideradas as iniciativas e respostas e espera de respostas nas trocas de turnos) nas modalidades de comunicação usadas pela participante.

Em relação às crianças Vitor e Bruno foram observadas as iniciativas e respostas de comunicação efetuadas durante os episódios comunicativos realizados com a professora e os tipos de respostas dadas por estes a ela.

Para identificar os centros de interesse das crianças foram observadas as atividades dirigidas pela professora, que se sucediam sem uma ordem prévia e podiam se repetir por mais de uma vez. Elas se repetiam com cada aluno individualmente e eram realizadas da seguinte forma:

a) *Atividades no chão* – a professora levava o aluno até o tapete (tatame) de EVA, que formava um quadrado no chão, delimitado por dois grandes blocos de espuma. Oferecia os brinquedos que estavam à vista ou guardados em dois baús, que eram mostrados, nomeados e manipulados junto à criança.

b) *Atividades na mesa* – a professora levava o aluno até à mesa para atividades que considerava ter um cunho mais pedagógico, relacionadas à EI, como a pintura com guache, jogos de encaixe (colocar e retirar objetos de formas e cores diferentes), de sobreposição de figuras com velcro e massinha de modelar. Em todas elas oferecia apoio físico, já que além de dar o modelo completava a tarefa junto com a criança.

c) *Atividade no computador* – com a professora e aluno sentados em frente ao computador, esta iniciava oferecendo uma série de desenhos animados com uma coletânea de músicas infantis. As mais utilizadas eram O sapo não lava o pé, Dona Aranha, Pai Francisco, Borboletinha e o Cravo e a Rosa, que eram sempre repetidas. Segundo a professora, estas músicas eram as que mais provocavam alguma reação nos alunos como o um bater palmas ou um olhar. Durante a atividade, estimulava oralmente a criança a escolher entre uma ou outra e a imitar (dando apoio físico) os movimentos do desenho. Outra atividade interativa de pintura – O Coelho Sabido – era a segunda opção, mas muito menos utilizado.

d) *Outras atividades* – atividades que não se enquadravam em nenhuma das outras três e consistiam em a professora circular pela sala com o aluno, oferecer a bola, o pandeiro, olhar no espelho e outras.

O período correspondente à LB foi determinado até atingir a estabilidade do comportamento observado, ou seja, quando foi verificada uma manutenção nos comportamentos supracitados, mostrando que eles não se modificavam.

3.7.2 Intervenção (B)

A fase de Intervenção (B) foi iniciada após ter alcançada a estabilidade da fase A. O primeiro momento foi denominado de Intervenção Colaborativa, na qual a pesquisadora realizou a formação e capacitação da professora acerca da CAA, com utilização de textos

referentes ao uso da CAA, do PECS-Adaptado por alunos com TEA, com a intenção de informar a professora sobre os programas de CAA utilizados como melhores práticas para a melhoria da comunicação de alunos com TEA no contexto escolar. Também foram realizadas sessões de produção de recursos utilizados para comunicação, como cartões com figuras de comunicação (fc).

A intervenção foi dividida em duas partes, a fim de facilitar a compreensão dos procedimentos realizados. No entanto, é válido ressaltar que ocorreram de forma concomitante. Sendo, assim, a fase de intervenção foi dividida em: a) Intervenção Colaborativa e b) Intervenção de Supervisão.

3.7.2.1 Intervenção Colaborativa

Foi proposta a partir dos interesses e necessidades da professora em relação à sua prática de trabalho com os alunos que não apresentavam fala funcional e foi marcada pela parceria entre pesquisadora e professora, que se deu de forma harmônica e de confiança, sendo a professora motivada em todas as sessões pela pesquisadora na utilização da CAA com Vitor e Bruno.

Os encontros com a professora aconteceram na SRM, previamente combinados de acordo com a organização e disponibilidade da professora, com duração de uma a três horas semanais, entre novembro e dezembro de 2016, meados de fevereiro, março e início de abril de 2017, somando um total de doze sessões. Em todas as sessões foram realizados registros de campo e/ou filmagens.

Foram discutidos temas sobre a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) voltada para crianças com TEA, a confecção de recursos de CAA e sua utilização, leituras dos textos de Von Tetzchner e Martisen (2002), e Walter (2009) sobre o Sistema PECS-Adaptado (Pessoas Engajadas Comunicando Socialmente – WALTER, 2000 e 2006). Também foram utilizadas as folhas de registro do PECS-Adaptado (fase 1 e 2) e cartões de CAA para demonstração do sistema. As estagiárias³⁸ da Educação Especial do EDI também participaram de algumas

³⁸ Estagiárias – O EDI contava com o apoio de duas estagiárias de Pedagogia, contratadas pela SME- Rio de Janeiro para dar suporte aos alunos incluídos, acompanhando-os nas atividades da escola. Cabia à escola organizar e dividir os seus horários entre as crianças que precisavam de mais suporte, excetuando-se aquelas que contavam com voluntárias indicadas por algumas famílias, que implicitamente optaram por um profissional mediador pago para acompanhar sua criança. Alguns horários de formação coincidiram com a presença das estagiárias, que aproveitavam o tempo disponível pela falta de algum aluno naquele dia específico.

sessões durante a intervenção colaborativa, mas não foram alvo de registro de suas atuações por serem ocasionais.

Cartões pictográficos de CAA foram produzidos a partir do levantamento de vocabulário prévio, com definição de tamanho e dos sistemas gráficos que seriam utilizados: fotografias, imagens do computador e pictogramas. Um banco de imagens foi criado com fotografias das crianças, pictogramas do portal ARASAAC e da biblioteca do *software Boardmaker*. Foi realizado um treinamento para o uso do *Boardmaker* para a produção desses recursos gráficos (cartões de comunicação). Disponível nas SRMs, o programa é uma ferramenta que facilita a tarefa, mas exige domínio de suas funções básicas. Uma apostila com os primeiros passos foi elaborada.

O quadro a seguir descreve a programação das sessões, com os temas e atividades realizadas durante o programa de intervenção que foi empreendido.

Quadro 2 – Programa de intervenção colaborativa para o uso da CAA no AEE de alunos com TEA

SESSÕES	TEMA/ ASSUNTO	ATIVIDADE
1ª semana 1 sessão	- Avaliando as necessidades comunicativas dos alunos: - Avaliando a necessidade da Rotina como organizadora do comportamento dos alunos.	- Conversa sobre os alunos e o resultado do protocolo das suas habilidades comunicativas na escola - Levantamento de vocabulário (fotografias, pictogramas) - Inserindo facilitadores da organização da rotina: caixa de antecipação e caixa do acabou.
2ª semana 2 sessões	Falando sobre autismo (s) E CAA	- Leitura do texto (ver título) do livro Introdução à CAA - Leitura do texto sobre CAA (PECS-adaptado) e autismo
3ª semana 2 sessões	- Sistema de CAA com troca de figuras - Utilização do <i>software boardmaker</i> para CAA	- Utilizando o intercâmbio de figuras para trocas (visualização do registro em vídeo da atividade com o aluno Vitor) - Inserindo calendário com cartões das atividades (produção do recurso) - Construindo cartões com fotografias e pictogramas, utilizando o <i>Boardmaker</i>
4ª semana 1 sessão	Utilizando a CAA - Sistema de CAA com intercâmbio de cartões com figuras – refletindo sobre a prática	Visualização do registro em vídeo da atividade com aluno Bruno.
5ª semana 1 sessão	- Planejando a volta às aulas: Levantamento das necessidades dos recursos de CAA	Retorno das férias, organização dos horários e planejamento Organizando o vocabulário para produzir cartões de CAA
6ª semana 1 sessão	- Construindo recursos de CAA e planejando as estratégias de utilização - cartões com pictogramas de CAA	- Trabalhando com banco de imagens - Utilizando o <i>Boardmaker</i> Organizando o mural da SRM com os cartões de CAA
7ª semana 1 sessão	- Comunicar para além da SRM.	Selecionando vocabulário, imprimindo imagens e construindo calendários de rotinas para as turmas dos alunos do AEE.

Quadro 2 – Programa de intervenção colaborativa para o uso da CAA no AEE de alunos com TEA

SESSÕES	TEMA/ ASSUNTO	ATIVIDADE
8ª semana 1 sessão	Comunicar para trocar, interagir... - Funções da Comunicação- A Brincadeira com estratégias de CAA.	- Construção de recurso para atividades interativas (dado para jogo de escolhas)
9ª semana 1 sessão	- Refletindo sobre a prática da CAA na SRM. Diversificando as estratégias de interação	- Conversando sobre o vídeo do aluno Vitor: - Ampliando as possibilidades – utilização da CAA com outros alunos da SRM
10ª semana 1 sessão	-Refletindo sobre a prática da CAA na Escola. - A Brincadeira com estratégias de CAA.	- Construindo jogo do dado para atividade interativa com a turma na hora rodinha.
11ª semana 1 sessão	- Refletindo sobre a prática da CAA na Escola.	Construindo calendário de rotinas com material concreto para o aluno Alexandre (DMU com baixa visão) utilizar em turma comum
12ª semana 2 sessões	- Refletindo sobre a prática da CAA. Avaliação	- Construindo cartões de CAA (outros alunos – e para uso em outros ambientes) - Avaliando a utilização da CAA

FONTE: dados da pesquisa.

3.7.2.2 Intervenção de Supervisão

As observações iniciais da LB foram trazidas às sessões de formação da professora para se avaliar a forma como eram feitas as atividades na SRM. Via de regra, essas atividades eram realizadas com o oferecimento do modelo seguido de apoio físico para sua execução. Nesse período da formação foi trazida à reflexão a dificuldade de se esperar por uma resposta de uma criança que parece não se interessar por nada do que é oferecido, fixado nas suas estereotípias motoras ou no movimento de um desenho no computador, muitas vezes, num choramingo causado por um incômodo não identificado. Daí a tentativa de conseguir algum nível de interação, seja acompanhando o movimento da criança pela sala, ou a conduzindo pela mão no espaço da sala, num circuito de chão, mesa, computador.

As leituras dos textos de apoio sobre CAA e PECS-Adaptado ajudaram a compreender a necessidade da inserção de estratégias mais específicas voltadas para implementação da CAA com as crianças participantes.

Procurou-se identificar nas práticas da Sala de Recursos as estratégias que estavam sendo usadas pela professora e se elas tinham proximidade com o que os textos lidos apontavam como estratégias favoráveis à implementação da CAA no ambiente escolar. Foram reconhecidas algumas estratégias próximas aos procedimentos naturalísticos de ensino, como o *feedback* positivo com expressões frequentes em todas as sessões, como por exemplo: “Muito bem! Que legal! Isso, Vitor! Isso, Bruno!” Também era comum oferecer o modelo da atividade

para a criança, dando mando verbal e apoio físico, sem, no entanto, atentar ao tempo de espera necessário para a resposta do aluno.

A observação inicial permitiu avaliar que as práticas que estavam sendo utilizadas, não favoreciam o uso da CAA e nem facilitavam de uma interação mais efetiva com os alunos. Mas, indicavam, no entanto, que poderiam ser direcionadas e aproveitadas como boas estratégias de ensino a ser implementadas durante a fase de intervenção.

Também foi preciso decidir qual o melhor sistema de CAA a implementar. A primeira escolha recaiu sobre o PECS-Adaptado. Porém, foi avaliado que, naquele momento, não existiam condições adequadas para aplicação do programa da forma como foi concebido, com a sistematização e o rigor necessário ao controle das suas fases. Optou-se, então pela introdução do sistema de troca de cartões com figuras de comunicação, durante as atividades habitualmente já desenvolvidas na SRM, utilizando-se as orientações e sugestões do programa de forma flexibilizada em função das variáveis presentes no estudo.

Traçado o caminho, a intervenção teve início com a inserção de novos elementos como alimentos, cartões com figuras das atividades e brinquedos preferidos, jogo com figuras de comunicação e recursos pedagógicos adaptados para a rotina da SRM como o calendário móvel e as caixas de antecipação e finalização das atividades promovendo o arranjo do ambiente. Não foram todos inseridos de uma única vez, mas de acordo com as necessidades que iam surgindo no decorrer desta fase. Essa ação acontecia de forma concomitante à intervenção com as crianças na sala de recursos, depois que se identificava as atividades que tinham despertado mais interesse na linha de base. De início, o uso do computador foi escolhido para ser o disparador da comunicação com a CAA pela troca de cartões com Figura de Comunicação (fc).³⁹

Tão logo aconteciam, as sessões de intervenção com os alunos Vitor e Bruno eram avaliadas pela pesquisadora e professora, discutindo-se as alterações que se achasse necessárias passando-se ao planejamento da ação seguinte, com a disponibilização dos recursos que pudessem favorecer uma troca comunicativa mais eficaz.

Por exemplo: durante as entrevistas com as responsáveis, foram listados alguns alimentos que eram do gosto dos filhos. Porém, ao serem apresentados não despertaram interesse. Para descobrir qual alimento seria disparador de interesse para cada participante

³⁹ Cartão com fc - Figura de Comunicação - cartões com símbolos gráficos, imagens e fotografias representando mensagens que se quer promover durante as trocas comunicativas utilizando a CAA em substituição ou complementação à fala oral.

foram programadas atividades oferecendo um número mais variado de tipos de biscoito e frutas; para provocar na criança a necessidade de comunicar seu interesse por determinado item.

O segundo momento destacado na intervenção corresponde às observações da professora com os participantes Vitor e Bruno na SRM, durante os atendimentos do AEE, com auxílio da pesquisadora. As sessões de observação do uso da CAA pela professora e as respostas dos alunos Vitor e Bruno aconteceram em semanas alternadas pelo período de três meses, intercalados pelas férias escolares. Assim tais sessões tiveram início em novembro (2016), com férias no mês de janeiro e retomada de fevereiro a abril (2017), que contaram com o apoio direto da pesquisadora à professora, no decorrer das atividades desenvolvidas na SRM.

3.8 Procedimentos de análise dos dados

As categorias de análise utilizadas foram definidas a partir da contribuição das pesquisas existentes na área e das informações coletadas durante as etapas anteriores do estudo.

Os dados selecionados nas fases de linha de base e intervenção e submetidos à análise, compuseram um protocolo de registro de ocorrências das categorias escolhidas, que posteriormente foi transformado em gráficos (APÊNDICE I). Vale ressaltar que a elaboração deste protocolo foi baseada em Souza (2015), Olmedo (2015) e Corrêa Netto (2012).

Para fins deste estudo, os episódios interativos da díade professora-aluno, dentro dos quais as categorias seriam analisadas, poderiam ser tanto aqueles que tivessem sido considerados efetivados como aqueles não efetivados, conforme definição anterior.

As definições das categorias utilizadas foram apoiadas nos estudos observacionais de Nunes, Souza (2004), Corrêa Netto (2012) e Souza (2015).

Iniciativas de interação – foram consideradas as formas verbais e não verbais e as representações simbólicas (objetos, brinquedos, miniaturas, fotografias, figuras e símbolos gráficos) usadas no ato espontâneo direcionado ao outro com a intenção de compartilhar informação, ideia ou sentimento.

Respostas à interação – foram consideradas todas as formas verbais e não verbais e as representações simbólicas (objetos, brinquedos, miniaturas, fotografias, figuras e símbolos gráficos) após o início da interação, no ato consequente à ação do outro.

Foram mensuradas as ocorrências das modalidades de iniciativas e respostas dadas pela professora:

- a) Verbal (verb.) – fala articulada por vocábulos e sentenças, com entonação e ritmo, dotadas de sentido entre elas, dando início a um episódio interativo ou em resposta à iniciativa.

Exemplo: Bruno continua interessado na janela. A professora desiste de insistir com o pandeiro e fala: Ih! Não quer... acho que está escutando as crianças lá embaixo no parquinho...”. É isso! Você quer ir ao parquinho? (3ª Sessão da L.B.)

- b) Gesto - foram considerados os gestos como o olhar, os realizados com as mãos como apontar, bater palmas; indicar, puxar, empurrar, pegar e mostrar objetos, símbolos gráficos ou outros elementos simbólicos e os movimentos do corpo para uso de sinais convencionais como sim/não, movimentos do corpo com intenção comunicativa.

Exemplo: A professora pega o pandeiro e entrega para Bruno para que ele também toque acompanhando com movimentos a desenho animado que passa no computador. (2ª sessão).

- c) Misto - Uso simultâneo de mais de uma forma combinada de comunicação associadas a algum comportamento como condução do aluno pela mão ao circular pela sala, ao realizar uma tarefa na mesa ou se sentar com o aluno no chão e pegar um brinquedo.

Exemplo: A professora conduz a criança pela mão até à mesa, iniciando várias atividades com os materiais que já estão dispostos sobre ela... a terceira é a pintura com cola colorida. A professora vai descrevendo oralmente o que estão fazendo, enquanto pega o tubo de cola verde, coloca na mão da criança e o ajuda a apertar... para encerrar, coloca o papel pintado dentro de outra caixa e segura na mão do aluno para que este guarde os tubos dentro de uma caixa, avisando que acabou a atividade. ” (4ª Sessão com aluno Vitor).

- d) Comunicação Alternativa e Ampliada - realizada por meio de utilização de cartões comunicativos com fotografias e/ou pictogramas, que podem ocorrer acompanhados de outras modalidades (verbal, gestual, misto).

Exemplo: A professora está sentada diante do computador com a criança., assistindo ao desenho animado da música infantil Borboletinha. A criança se mostra interessada no que está vendo. O computador é desligado e a professora fala: Ih, Vitor! Desligou! Você quer ver mais? Então, pede pra mim (O cartão com fc da borboletinha está em cima da mesa em frente ao computador). Pega o cartão e dá pra mim. Estende a mão para o aluno e fala. Pede! Vitor pega o cartão joga no chão. Carolina insiste e diz: Tem que pedir! E estende a mão. Vitor pega o cartão e entrega para a professora, que diz: Muito bem! Agora sim! E liga o computador. (7ª Sessão com o aluno Vitor).

- a) Aguarda a resposta do aluno - refere à professora aguardar pela resposta do aluno, depois de iniciar um episódio interativo e antes de passar para um outro foco de atenção. Aguardando a resposta da criança, em situações de perguntas diretas, permitindo a troca de turnos:

Exemplo 1: A professora fala e mostra o pato de brinquedo para o aluno “Você quer segurar? Em seguida, coloca o brinquedo nas mãos da criança e diz “Segura!” (1ª sessão com o aluno Vitor)

Exemplo 2: A professora aponta para o regador na caixa de brinquedos e diz para o aluno “Pega o regador!”. O aluno pega o regador e ela diz “Isso!”. (3ª sessão com o aluno Vitor)

Os comportamentos comunicativos apresentados pelos alunos, conforme iniciavam ou respondiam a um episódio interativo foram categorizados e registrados (APENDICE E), em quatro diferentes modalidades, a saber:

- a) *Vocalização (Voc)* – emissão de sons que não se articulam em palavras, mas para os quais é possível identificar uma intenção comunicativa, dando início a um episódio interativo quando o interlocutor dá significado a essa vocalização ou como forma de resposta.
- Exemplo: A professora mostrou o calendário com cartão com íc do computador no calendário da rotina, informando que tinha chegado a hora de irem para a atividade. Vitor retirou o cartão do calendário e caminhou em direção ao computador vocalizando um “Ahahahahahahah” como manifestação de alegria” (5ª Sessão).
- b) *Gesto* – 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.
- Exemplo: “Vitor está sentado diante do computador, aguardando o início do desenho. Quando começa, bate palmas.” (3ª Sessão).
- c) *Expressão Corporal (ExC)* – uso de movimentos corporais e /ou vocalizações (voc.) associados aos comportamentos com intenção de aceitar, recusar, negar, ignorar ou atender podendo vir acompanhados de estereotipias verbais e motoras.

Exemplo: “Vitor quer sair da sala, se dirige à porta e tenta abrir a maçaneta. Dá uns pequenos gritos de insatisfação e fica choroso. A professora oferece massa de modelar, ele olha, pega a massa, mas insiste em se dirigir para a porta.” (2ª Sessão).

d) Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) – uso de cartões com fc para iniciar ou responder a um episódio interativo, que podem acontecer acompanhados de forma mista ou isolada. Admite-se na fase inicial de aprendizagem o apoio físico para efetuar o ato.

Exemplo: A Professora Carolina oferece uma banana ao aluno Bruno. Ele tenta pegar com a mão. Ela diz: “Não! Você precisa pedir. Se você quiser a banana, pede pra mim a banana. Mostra o cartão e estende a mão. Bruno caminha pela sala, com suas estereotipias motoras, olha para a banana e leva a mão. A Professora mais uma vez fala e pede para ele se sentar. A pesquisadora dá apoio físico ajudando a ele a entregar o cartão com fc à professora. Que diz “Muito bem! Você pediu a banana! Senta-se pra comer!” O aluno se senta e se levanta, dá uma mordida na banana, segurada pela professora. “Você quer mais? Banana docinha, gostosa... Pede pra mim!” e estende a mão... Bruno mais uma vez tenta pegar com a mão e precisa de apoio físico para pegar o cartão.” (5ª Sessão).

e) Ausência de respostas – entende-se como ausência de resposta o alheamento ao ambiente e a presença de estereotipias não acompanhadas de outros comportamentos para a resposta do aluno.

A pesquisadora optou por homogeneizar as sessões em 9 minutos e 20 segundos que equivale a 560 segundos de vídeo em cada sessão. Logo, foram realizados os registros de ocorrência com o total de 14 intervalos de 40 segundos. Cerca de 10 sessões foram feitas com a professora e o aluno: três de linha de base e sete de intervenção. E seis sessões com o aluno Bruno.: três sessões de linha de base e três de intervenção. A pesquisadora e a assistente de pesquisa transcreveram as filmagens e puderam observar as formas de comunicação presentes nos atos interativos da professora com seus alunos.

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. 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.

Seguindo-se a fórmula de mensuração proposta por Fagundes (1985): com o número de acordos divididos pela soma de acordos e desacordos multiplicado por 100. A porcentagem

média de acordo entre os dois observadores nas 16 sessões foi de 76% (variação: 72.5% e 78%) (APÊNDICE G).

O estudo também foi submetido à análise qualitativa de conteúdo, em que se fez a exploração do material, o tratamento do resultado e a sua interpretação, segundo Bardin (1977). Todas as sessões foram filmadas e transcritas na íntegra e depois estruturadas e organizadas em um texto escrito. Os dados observados na linha de base e intervenção foram triangulados com o as entrevistas da professora e as impressões da pesquisadora. No que se refere à análise da observação do atendimento do AEE, foi possível observar e descrever a forma como se dava a organização dos horários, tempo de duração e tipo de atividades desenvolvidas.

Considerou-se apenas os atendimentos que aconteceram dentro da SR. Estes poderiam ter a duração de nove ou cinquenta minutos dependendo da situação a ser explorada com aluno na ocasião. O tempo total destinado a cada aluno, dentro da grade de horários da SRM, era de 60 minutos, oferecidos duas por semana. Poderiam ser utilizados em atividades dentro da SRM, dentro da sala de aula comum, no pátio, na quadra ou no refeitório.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para favorecer a leitura e compreensão dos dados, os resultados aqui expostos, trazem a participação dos sujeitos deste estudo organizada em etapas. A primeira e segunda etapas mostram, respectivamente, as entrevistas e a atuação da Participante Professora da SRM, na fase de Intervenção da Participante Professora da SRM. Cabe lembrar que a fase de Intervenção está dividida em: intervenção colaborativa e intervenção de supervisão, e, ambas ocorreram de forma concomitante. A terceira, descreve os resultados referentes aos Participantes Alunos Crianças com TEA, que durante a fase de Intervenção de Supervisão, tiveram suas iniciativas e respostas nos episódios comunicativos, analisadas, de acordo com as modalidades de comunicação mais utilizadas por elas. Há ainda uma última etapa, que discorre sobre as interseções entre professora e alunos. Com o apoio da Literatura, a discussão acompanha os resultados, refletindo sobre os seus achados. Por fim, é apresentada a Validade Social.

O organograma abaixo traz a síntese das etapas seguidas na descrição dos resultados.

Quadro 3 – Organograma dos Resultados



FONTE: dados da pesquisa

4.1 Participante Professora Carolina

Serão apresentados os resultados da análise do conteúdo das entrevistas realizadas com a professora e em seguida, os resultados da intervenção realizada: tanto a Intervenção Colaborativa, descrita de forma quali-quantitativa, mediante a triangulação dos dados obtidos no decorrer deste estudo.

4.1.1 Entrevistas realizadas com a professora

Foram realizadas duas entrevistas com a professora, uma no início da investigação e a outra ao seu término. A partir dos dados que forneciam, foram definidas as categorias para análise: aquelas que pudessem contribuir na discussão acerca de questões presentes no trabalho do AEE nas SRMs.

O foco das duas entrevistas era compreender como a professora desenvolvia as suas práticas pedagógicas voltadas para alunos sem fala funcional e a sua percepção sobre a utilização de recursos e estratégias de CAA na comunicação com eles. A entrevista inicial teve um caráter mais geral, incluindo questões como as concepções da professora sobre a função da SRM, o trabalho de AEE na Educação Infantil, a relação com as famílias e com a rede de apoio formada pelas estagiárias e voluntárias.

Após a análise de conteúdo do material foram eleitas sete categorias: as seis primeiras, sobre o AEE na SRM e a última, sobre a CAA com os alunos sem fala funcional:

4.1.1.1 Inclusão Escolar e função da Sala de Recursos Multifuncionais

Para a professora, num sentido mais geral, a função da SRM é facilitar a inclusão do aluno com deficiência na escola. Sendo um espaço destinado a fazer um recurso, adequar uma estratégia de ensino para o aluno possa participar junto com os demais alunos da turma, seguindo seu curso de desenvolvimento, naturalmente. No trecho transcrito abaixo, ela fala sobre o trabalho desenvolvido na sala de recursos:

Aonde eu consigo trabalhar dentro na sala de aula junto desse aluno e consigo fazer um trabalho específico aqui na sala (de recursos). Auxiliando também esse trabalho o que ele realiza dentro da sala dele. Que quando você consegue uma estratégia, um recurso, né, a gente vivencia muito isso, ele consegue, né, participar junto com outros alunos e ele se sente seguro. E a partir daí o desenvolvimento dele acontece naturalmente. (Professora Carolina, entrevista inicial, outubro 2016).

Ciente do papel que uma professora do AEE deve desempenhar na SRM, Carolina se esforça para dar suporte aos alunos que acompanha, de acordo com as suas necessidades individuais. Muitas atribuições de ofício lhe são dadas para garantir a eliminação de barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Brasil (2010,2011).

Embora discorra sobre a maior parte dessas atribuições nas entrevistas, uma grande preocupação sua é organizar estratégias pedagógicas, identificar e produzir recursos acessíveis que possam ser levados para a turma comum, como consta no Manual de orientação. sobre as SRM (Brasil,2010). Provavelmente, reforçando os aspectos que, acredita, esperam do seu trabalho: que o aluno possa estar na turma comum sem maiores transtornos, se sinta seguro e participe com outros alunos.

As políticas públicas que tratam da Educação Especial sob a ótica de uma Educação Inclusiva são implementadas no país, de forma mais diretiva a partir dos anos 2000. Mas, é, particularmente, o documento intitulado Política Nacional de Educação Especial pela Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasil (2008), que norteia e molda o perfil do AEE que é prestado nos sistemas de ensino regular em todo o território nacional, privilegiando o modelo das Sala de Recursos Multifuncionais.

Glat e Pletsch (2011); Mazzota (2008,2011); Mendes, Cia e Cabral (2015) questionam a adoção do modelo único das salas de recursos multifuncionais para o AEE, dirigido à toda clientela de alunos público-alvo da Educação Especial, em um espaço determinado, no contraturno do horário das aulas, com uma grande variedade de faixas etárias e diferentes níveis de ensino, o que limita e não atende à complexidade do acompanhamento que precisa abarcar. Ademais, com um professor que se vê sozinho e pressionado a adquirir múltiplas competências para atender a grupos tão diversificados, além de sentir responsável pela escolaridade do aluno perante a comunidade escolar, enquanto a escola como um todo, pouco promove mudanças.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) questionam a viabilidade de um único professor especializado oferecer suporte a todos os tipos de alunos com deficiência e altas habilidades superdotação, que estes possam se beneficiar igualmente do mesmo tipo de suporte e que o apoio extraclasse de algumas horas sejam suficientes para garantir educação de qualidade a este público-alvo.

4.1.1.2 A SRM na Escola de Educação Infantil

Como se insere uma SRM dentro do contexto da EI? A presença da SRM em escolas

que atendem exclusivamente a clientela de 0 a 6 anos não é comum, sendo uma realidade recente no Município do Rio de Janeiro, em número reduzido. Diferentemente da maioria das SRMs, previstas e destinadas ao Ensino Fundamental, a SRM, onde foi realizado este estudo, funciona num espaço destinado apenas à Educação Infantil, que foi preparada e adaptada para atender aos alunos incluídos nesta etapa de ensino.

A respeito da atuação da sala de recursos na escola de E. I. a professora sinalizou:

(...) uma criança de 3 anos... que vem de outros EDIs também... como ele evolui até na própria escola aonde ele está lotado, porque é um trabalho: através da brincadeira, através dos recursos que você tem, vai até à escola, conversa como é aquele trabalho... (...) E essa criança que vai para o Ensino Fundamental, ela vai diferente, até em termos de comunicação porque você começa a trabalhar a comunicação, a interação e através dos recursos isso é possível, então isso ajuda muito no Ensino Fundamental. Lógico que às vezes com algumas exceções, que é muito difícil alguns casos. (Professora Carolina, outubro/2016).

Carolina acredita que a SRM na Educação Infantil tem uma especificidade. Para ela, o ambiente escolar e a faixa etária da clientela exigem outra forma de lidar, outras estratégias e outros recursos, diferentes dos que são utilizados no Ensino Fundamental. Sabe que quanto mais cedo a criança vai para a escola, melhor e maior é o seu desenvolvimento. No entanto, assim como acontece nas SRM do Ensino Fundamental, há alunos que vêm de outras unidades escolares, reproduzindo as dificuldades do atendimento de contraturno e do acesso aos professores e ao ambiente da escola de origem das crianças.

Todavia, a presença de uma SRM na EI pode ser considerada um avanço na discussão sobre essa modalidade de acompanhamento, ao reconhecer a existência de características próprias do desenvolvimento infantil na faixa etária atendida. O que exige organização e atuação diferenciada do AEE na EI, como defendem Mendes (2010); Silva (2013), Silva e Vasconcellos (2015) ao propor para o AEE, uma maior flexibilidade do horário, sem a rigidez de contraturno e mais proximidade com o professor da turma comum.

A nota técnica conjunta distribuída pelo MEC/SECADI/DPEE/SEB/ DICEI (2015) fornece orientação sobre o AEE na EI e entre outras coisas, esclarece que deve ser feito no contexto da instituição educacional, o que requer a atuação do professor do AEE nos diferentes ambientes, tais como: berçário, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório, entre outros, onde as atividades comuns a todas as crianças são adequadas às suas necessidades específicas.

4.1.1.3 Percepção sobre a importância do envolvimento da família na educação

As famílias de alunos com deficiência e sua relação com a escola é uma categoria que está presente em todas as discussões que faz sobre inclusão escolar. Discutiu-se a respeito do

momento delicado que é conversar com os pais dos alunos especiais sobre a necessidade de uma avaliação médica por observar algum aspecto do desenvolvimento infantil que precisaria ser mais bem compreendido. Não é considerado um período tranquilo, porque é o momento de lidar com diagnósticos, que muitas vezes é de difícil absorção para a família.

É comum que a criança incluída na EI, apresente um laudo recente e sua matrícula é feita por sugestão da Saúde. Acontece também, de ser a escola que sinaliza para os responsáveis alguma alteração que observa. No trecho a seguir, Carolina fala da importância da professora da SRM fazer o papel de mediadora entre a escola e a família:

As crianças (encaminhadas para SRM) chegam com laudo. Agora, esse acompanhamento é um acompanhamento difícil, não é fácil (...) porque (...) quando a criança tá dentro da escola é bem mais fácil (da escola com a SRM). Nem sempre esse processo é tranquilo, e um dos papéis assumidos pela professora é ser mediadora entre família e escola. (Professora Carolina, outubro/2016).

Destaca que envolver a família no AEE que é proposto para a criança é fundamental para que este funcione, estando estreitamente ligado ao trabalho que é realizado na turma comum.:

Agora (...) tem as visitas, que eu vou até a escola e assim, tenho a ajuda da mãe. Peço a ajuda da mãe, peço a ajuda do professor, sabe todo mundo tem que cooperar até nas questões dos recursos⁴⁰, do material, então assim, eu solicito mesmo, não fico sozinha não. (Professora Carolina, outubro/2016).

Ciente do seu papel de mediadora entre a escola e a família, Carolina, procura estar presente em todos os momentos possíveis em que é necessário fazer esta mediação. Sabe que como ponte, ouve a escola, ouve a família, mas muitas vezes sente que está sozinha e pede ajuda de todos. Mas, não deixa de ser uma relação delicada.

4.1.1.4 Trocas com as professoras da turma comum da criança

Esta categoria refere-se às trocas que há entre as professoras da turma comum e a professora da sala de recursos que atende a criança incluída. Percebe-se na fala da professora que ela entende e acredita numa prática do AEE na qual se propõe uma ação colaborativa entre professores das SRM e professores das turmas comuns. Também fornece uma pista importante sobre como a professora avalia uma informação que chega pronta, uma proposta de ação de

⁴⁰ Ajuda na confecção de recursos pedagógicos adaptados de baixo custo: como tirar fotos da criança nas atividades, das pessoas próximas a ela, brinquedos preferidos...

trabalho em que não há o envolvimento direto da pessoa para quem está dirigida: se não há envolvimento, é mais difícil de dar certo.

Eu acho que é importante essa troca e da ajuda do professor até mesmo pra se envolver no trabalho. Eu acho isso fundamental, às vezes eu penso num recurso, levo na escola e ele participa na confecção desse recurso de alguma maneira... Às vezes eu chego com a ideia e ele: “Não, poxa, mas aí eu tenho isso e tal” e eu acho que isso facilita até a ação desse professor com essa criança porque se eu chego com tudo pronto, falo: “Ah, olha lá, vamos fazer isso aqui”. É mais difícil (o professor se nega a fazer). Quando o professor participa, a família participa. (Professora Carolina, outubro/2016).

Ou seja, é importante que se estabeleça um vínculo positivo com a professora regente da turma do aluno para que seja mais um ponto a favor no trabalho pedagógico de inclusão escolar. Ela tem certeza de que seu trabalho precisa se refletir na sala de aula, mas para isso aconteça é preciso que haja colaboração entre a professora da SRM e a professora da turma comum, para que o aluno possa se desenvolver, no entanto, é preciso construir essa parceria com respeito para não parecer imposição.

A própria estrutura de funcionamento das escolas, na sua distribuição do tempo para o trabalho extraclasse, dificulta encontros para trocas de experiências e informações entre a Professora da SRM e as professoras das turmas comuns. Situação que é ampliada pela falta de proximidade, em relação aos professores dos alunos que estudam em outras unidades escolares. O depoimento da professora encontra eco nas questões que são consensuais entre os que é consenso entre os autores que abordam o tema (NUNES et al, 2011; GLAT, PLETSCHE, 2013, 2014; MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014).

4.1.1.5 Trocas com as estagiárias e voluntárias

A professora discutiu também acerca do papel das mediadoras pedagógicas (na rede municipal de ensino são denominadas estagiárias ou voluntárias), ou seja, da pessoa que acompanha mais diretamente a criança, de forma individual, nas atividades cotidianas, sendo reconhecido como um dos mais importantes dentro da rede de apoio oferecido à criança incluída na escola.

Segundo a professora, a presença da Professora da SRM na sala de aula de aula com a criança e seu professor tem alguns limites. E a parceria, quando acontece entre professor da SRM, estagiário ou voluntário e o professor da turma é fundamental para o desempenho do aluno, como a professora descreve, a seguir:

É fundamental a presença dessas pessoas.... Elas (as mediadoras) normalmente fazem uma boa parceria com a professora. (...) O mais importante, acho que é essa parceria porque é uma pessoa dentro da sala de aula. Então, quando isso funciona, quando tem uma troca com esse professor, (...) então aí fica mais fácil. (Professora Carolina, outubro/2016).

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) ratificam a importância dessa parceria para a inclusão escolar, mas também aponta para a uma necessária revisão da formação inicial e continuada para o professor da turma comum e demais profissionais que trabalham nos serviços educacionais que atendem ao público-alvo da Educação Especial.

4.1.1.6 Limites e dificuldades

Nesta categoria, foram descritas algumas dificuldades e limitações que envolvem o trabalho no AEE. A professora apontou para a dificuldade de um trabalho intersetorial mais coordenado, juntamente com a necessidade de um entrosamento de uma equipe multidisciplinar, dialogando sempre com outras áreas:

A escola não dá conta de tudo junto com a Sala de Recursos, eu acho que a gente precisa do apoio do pessoal da Saúde nem sempre isso é possível. (Professora Carolina, outubro/2016).

A articulação intersetorial está prevista na implementação das políticas públicas, de acordo com Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Essa rede de apoio carece de uma estrutura pública adequada, mas quando disponível exige um trabalho conjunto, de profissionais que se unem para compartilhar conhecimentos e práticas, em prol da escolarização de sucesso dos alunos. (GLAT,PLETSCH,2013; MENDES,VILARONGA, ZERBATO,2014)

Também identifica a falta de tempo para produção de material, horário disponível para planejar com o professor do aluno e o número de alunos a atender como fatores que comprometem a qualidade do trabalho:

(...) a dificuldade é mesmo a falta de tempo, da gente construir esse material, de tá junto com o professor... o quantitativo de alunos ... isso dificulta um pouco o trabalho (Professora Carolina, outubro/2016).

O uso de novas tecnologias na SRM é sinalizado como um limite pessoal a ser enfrentado e ultrapassado.

(...) o uso do computador, desses sites, dessas coisas todas.... Então isso tá sendo um desafio que tenho que vencer, um nó... Não, não que seja um nó. É uma coisa assim que não, que não puxa muito, entendeu? Mas... depois que eu vejo que funciona, eu fico feliz, então é uma coisa que eu tenho que investir. (Professora Carolina, outubro 2016).

Ver as dificuldades e falar sobre elas permite uma ação mais reflexiva. A professora ao reconhecer o que precisa ser mudado, também toma consciência sobre o que cabe e o que não cabe a ela fazer, sobre os limites da sua função.

4.1.1.7 O uso da Comunicação Alternativa e Ampliada com os alunos sem comunicação funcional

Carolina relata que tinha experiência em trabalhar com alunos com TEA, já havia trabalhado em escola especializada anos antes e teve alunos em classes especiais com TEA em um período anterior ao trabalho na SRM. Mas, que apesar disso, afirmava ter pouca prática com o uso da CAA. Suas referências vinham dos cursos e palestras de formação continuada realizados fora da escola, o que não lhe garantiam a segurança para iniciar um programa de CAA com seus alunos. Como dizia: “Faltava prática, conhecia. Mas, não sabia usar.”

Muito se tem discutido sobre a melhor forma de promover a formação continuada dos professores do AEE. Se ela assume um caráter extensivo, tem a facilidade de divulgar ideias e práticas, mas raramente atingem a sua necessidade específica. As críticas apontam para o seu caráter provisório, paliativo, que não permitem uma real apropriação do conhecimento. (GLAT, PLESCHT, 2011, NUNES, WALTER, SCHIRMER, 2013, MENDES, CIA CABRAL, 2015, SCHMIDT et al, 2016).

A CAA era compreendida como um suporte de recurso visual para auxiliar a comunicação oral com os alunos, conforme revela na fala abaixo:

Assim quando eu comecei na Sala de Recursos, eu utilizava não uma coisa muito formal de Comunicação Alternativa. O que que eu utilizava? Imagens do dia a dia da criança pra facilitar essa comunicação. São fotos da família, fotos da rotina da criança na escola, fotos por categorias: frutas, animais. Mas nada muito no sentido de planejado, no sentido de ser uma coisa mais específica... foi mais trabalhando com imagens nessa questão. (Professora Carolina, outubro/2016).

Embora também visassem promover a interação com as crianças, as pranchas de comunicação alternativa elaboradas pela professora não eram utilizadas dentro de uma estratégia planejada para provocar um episódio interativo. Um recurso de CAA servia muito mais para um fim acadêmico do que como parte de um sistema de comunicação para uma troca interativa mais efetiva:

(...) fundamental não é o recurso, é como você utiliza o recurso. Se eu pegar essa aqui: “vamos lá, vermelho no vermelho, bolinha vermelha no vermelho, bolinha amarela no amarelo” é diferente que transformar isso aqui numa grande brincadeira de som, de bater, de brincar de luta, “vamos colocar a mãozinha aqui dentro, olha o barulho”

então depende muito de como você utiliza esse recurso. (Professora Carolina, outubro/2016).

As ideias iniciais da professora sobre o uso e funções da CAA foram se tornando mais claras e se transformando ao longo da intervenção colaborativa. O que foi percebido não apenas na sua fala, na entrevista final como no modo de utilizar os cartões de CAA com os alunos participantes.

Sobre o uso de CAA com as crianças na SRM, Carolina avaliou na entrevista final:

(...) hoje eu me sinto muito mais confortável com o Vitor, parece que eu o entendo, entendeu? É como se eu já entendesse alguns sinais, alguns comportamentos que ele apresenta em algumas atividades, a maneira de como... até o gestual dele e eu acho que a questão da Comunicação Alternativa facilitou isso, até para ele se sentir mais seguro, ele ficou mais tranquilo. Então isso acabou gerando uma interação maior mesmo, de troca e de entendimento que eu acho que é o principal de entender o que o outro ta querendo o que o outro ta pedindo né, e ele ficou mais seguro porque ao mesmo tempo eu estou respondendo aquilo que ele está solicitando, então eu acho isso interessante. (Professora Carolina, maio/2017)

(...) no caso específico do Bruno, as faltas foram um ponto importante no andamento desse trabalho, mas deu pra perceber a questão por conta desse comportamento bem desestruturado mesmo: dele andar pelo ambiente, ficar muito pouco tempo sentado, da concentração dele ser pouca, de muitos movimentos estereotipados motores (...),o pouco tempo pra gente trabalhar , a continuidade que não aconteceu...esse trabalho com a CAA foi dele olhar pra aquilo que estava fazendo, de eu descobrir alguns momentos das atividades que interessavam mais (...) comecei a perceber que ele olhava, que ele tinha um olhar às vezes de que ele estava entendendo o que estava acontecendo. Perceber o que ele gostava de fazer... .na atividade do dado, perceber que ele gostava de ser arrastado. (Professora Carolina, entrevista final, maio/2017)

A experiência de passar pelo processo de intervenção colaborativa descrita como o “momento de estudo” sobre o tema e concomitantemente, pela intervenção de supervisão, que compreendeu como o “olhar do outro em que recebeu os toques sobre o que fazia, foi considerada positiva por Carolina. Aprimorando e expandindo seu olhar de observação.

O que eu acho que é assim fundamental é a questão da interação. Dessa criança perceber que ela tem vontade e ela te mostrar isso, (o) que de certa maneira, antes ela não conseguia, então ela se desorganizava, porque ela andava de um lado pro outro, mesmo ela querendo alguma coisa, ela mexia naquilo, mas, assim ... saber que ela tem oportunidade de pedir pra alguém o que ela quer. Acho que está se comunicando de alguma maneira e isso acaba estreitando o (meu) contato com essa criança. acho que isso é o grande facilitador(...) (Professora Carolina, maio/2017)

Os resultados das entrevistas, tanto inicial quanto final oferecem um recorte da realidade vivida pela professora do Atendimento Educacional Especializado na rede de ensino na qual atua. Se percalços e dificuldades são encontrados ao longo da jornada pedagógica, aspectos positivos também o são. Comparando-se a primeira entrevista com a segunda, foi possível identificar mudanças da professora, não apenas nas questões conceituais sobre Comunicação e CAA como também mais segurança e proatividade em relação ao trabalho com as crianças sem comunicação funcional, tornando sua prática mais eficaz.

4.1.2. Intervenção

4.1.2.1 Intervenção Colaborativa

A opção por uma abordagem colaborativa na formação continuada se deu pela escolha de um modelo de intervenção que privilegiasse uma tomada de decisão compartilhada. Nomeada de Intervenção Colaborativa foi organizada a partir do interesse da professora em dar mais sustentação à sua prática da CAA com os alunos com TEA. O que, certamente, favoreceu o seu engajamento ativo, tanto durante o período de estudo quanto no momento das atividades com as crianças na sala.

A Literatura oferece um vasto repertório de práticas colaborativas referendado por vários autores da Educação Especial como Nunes & Santos (2014); Nunes, Walter & Schirmer (2013). Também descreve alguns modelos de colaboração na área da Educação Inclusiva e os caracteriza em suas especificidades como a Consultoria Colaborativa entre áreas afins como Saúde e Educação encontrada em Corrêa Netto (2012); Olmedo (2015) e Souza (2015), que abordam o apoio da Psicologia, da Fonoaudiologia e da Terapia Ocupacional no trabalho realizado por profissionais da Educação, com crianças sem comunicação oral funcional. E o Ensino Colaborativo, por Capellini (2004), Schirmer (2011,2012); Pletsch (2009); Glat & Pletsch (2013); Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014). Este último, muito discutido quando estão em pauta as relações de trabalho entre professoras das SRMs e professoras das turmas comuns de alunos incluídos.

De início, percebeu-se na professora uma certa confusão sobre os objetivos da CAA e a forma de se promovê-la, porque a ideia da CAA estava muito ligada à necessidade de utilizar um recurso específico, como prancha e cartão com fc. Na medida em que se prosseguia com o estudo e a intervenção de supervisão na atuação com as crianças na SRM, foi se tornando mais clara, para a professora, a compreensão de que a CAA é muito mais que o uso de um recurso. Sua função na interação com as crianças com TEA, não verbais foi fortalecida.

Partindo desta premissa, verificou-se a necessidade de criar estratégias que favorecessem o interesse da criança em se comunicar durante o momento da intervenção de supervisão. As ações foram planejadas e implementadas, de forma que, envolvessem o centro de interesse da criança ou que poderiam se transformar em novos centros de interesse através da intervenção mediadora da professora. Foram priorizadas três estratégias facilitadoras a serem mediadas pela troca de cartões: o uso do computador, o uso do alimento e a brincadeira do dado:

O uso do computador: a atividade já havia sido identificada na linha de base como centro de interesse das duas crianças participantes do estudo. Para a professora Carolina o ganho observado foi utilizar a atividade no computador como estratégia de interação por meio da CAA com as crianças com TEA, concebendo um passo-a-passo para a sua utilização que envolvia desde a posição corporal à forma de perguntar, o tempo de resposta do aluno e o uso dos recursos dos cartões para mediar a troca com os alunos.

Para Vitor, a atividade resultou em aprendizagem significativa sobre a troca de cartões com fc para comunicar sua vontade: primeiro para ligar o computador e depois para escolher o desenho que queria ver. Já para Bruno, a atividade no computador não se mostrou tão eficaz. Em parte, porque sua frequência irregular não permitiu uma maior sistematização desta proposta. Mas, sobretudo, porque se optou por oferecer a ele, maior número de atividades dinâmicas, que envolvessem o corpo e movimento, atendendo às suas necessidades se mostraram indicadas para o aluno.

Figura 1 - Atividade de escolha do vídeo



O uso do alimento: a alimentação é uma rotina das escolas do EI. As frutas estavam à disposição e outros alimentos permitidos pela família também. Foi um dos principais elementos disparadores de episódios comunicativos nas interações entre professora e alunos, especialmente no momento de aprendizagem do uso do sistema de CAA por troca de cartões. Mostrou-se viável para a professora para ser inserida no arranjo do ambiente da SRM

Figura 2 - Atividade de escolha com o uso de alimento.



A brincadeira com o jogo do dado: O dado consistia em um cubo construído com uma caixa de papelão revestida de plástico adesivo colorido com figuras de comunicação em cada uma das faces, representando uma ação a ser executada dentro do contexto da EI: pular, abraçar, bater palma, jogar bola, tocar o sino, arrastar. Em roda, a criança joga o dado e executa a ação da vez. Foi criada com o objetivo de favorecer a participação das crianças com TEA nos seus grupos das turmas comuns e facilitar a interação entre os pares. Situações de aprendizagem com atividades prazerosas foram criadas com o uso de turnos de ação: Sua vez de jogar! Agora, é a minha vez. A brincadeira seria posteriormente levada para a turma comum para fazer parte dos momentos de atividades coletivas.

Figura 3 – Aprendendo a brincar com o jogo do dado



A aplicação dessas estratégias associadas ao sistema de comunicação por troca de cartões com fc resultou positivamente no desempenho tanto da professora quanto ao dos alunos, o que será abordado posteriormente na etapa de descrição dos gráficos.

Ao mesmo tempo, um novo arranjo do ambiente da SRM também foi resultado da intervenção colaborativa, ao se considerar que recursos de organização da rotina das atividades introduziria as crianças no universo simbólico das ações realizadas na sala, ajudando-as a se organizar no tempo e espaço e a manter contato visual com elementos da CAA. Quatro recursos foram incorporados como facilitadores dessas estratégias:

- O *calendário móvel com cartões com fc para a rotina*, composto por um triângulo de papelão revestido com plástico adesivo e velcro com os cartões de CAA com fc dispostos na ordem das atividades a serem realizadas no dia, que eram mostrados e retirados à medida que elas eram realizadas.

Figura 4 - Calendário móvel com cartões com fc



Cabe destacar que a inserção da estratégia de rotina com o calendário móvel foi fundamental para ajudar o aluno Vitor a se organizar e a aguardar pelo momento esperado, como a hora de ir para o computador ou sair para molhar ‘as plantinhas’.

- A Caixa de antecipação das atividades chamada de *Caixa do começo*, onde eram colocados os objetos que seriam utilizados ou que representassem as atividades que seriam realizadas e a caixa de finalização, a *Caixa do Acabou*, em que esses materiais eram depositados ao final delas.

Figura 5 - Caixa de antecipação e caixa de finalização



Mural com cartões com fc: uma parte do mural de parede foi transformado em um grande porta-cartões com imagens acessíveis a qualquer momento.

Figura 6 - Mural da SRM com cartões de CAA com fc



Recursos de baixa tecnologia, confeccionados com materiais de baixo custo são de uso frequente em uma sala de recursos. Individualizados ou de uso coletivo são grandes facilitadores da prática pedagógica. Neste conjunto, estão incluídos os recursos de CAA, como cartões com fc, pranchas com imagens e outros, que são intrinsecamente, parte de um sistema de CAA . Dispor dos recursos de CAA e de TA e saber usá-los a favor das interações sociais

do usuário é fundamental para que a prática da CAA se torne usual. (PELOSI,2000; SOUZA, 2015)

O período da Intervenção Colaborativa foi marcado pela concepção e produção de recursos pedagógicos adaptados quanto recursos de CAA. Foi confeccionada uma grande variedade de cartões com fc, que viriam a fazer parte do acervo de recursos da SRM, dentre eles, alguns selecionados para uso mais imediato com os alunos participantes. A base da elaboração dos cartões foi o levantamento de vocabulário e a criação de uma biblioteca de fotografias e imagem para confecção do recurso. O material foi classificado em categorias que incluía pessoas, ações e objetos. O quadro a seguir mostra as categorias criadas pela professora durante a formação.








Quadro 4 – Levantamento do vocabulário

Pessoas	Atividades da rotina da SRM	Atividades da rotina da sala de aula
<ul style="list-style-type: none"> - Fotos: - Crianças - Professora da SRM - Voluntária - Mães - Estagiárias 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador -- Músicas dos desenhos: Borboletinha, Pai Francisco, Sapo, Dona Aranha - Atividade dirigida na mesa - Jogo com a bola - Jogo do dado - Bola de sabão - Brincadeira de roda - Sair da sala 	<ul style="list-style-type: none"> - Hora da Roda - Atividades Dirigidas - Atividades Livres - Almoço - Parquinho - Brinquedoteca - Hora da Agenda -Beber água - Ir ao banheiro -fazer xixi/cocô - Ir para casa

FONTE: dados da pesquisa.

O quadro abaixo é ilustrado com alguns dos cartões com fc que foram utilizados durante a etapa de intervenção, organizados a partir do levantamento de vocabulário: parte elaborada com pictogramas como Cartão G e parte produzida com imagens de objetos da SRM que pareciam ser mais significativos para os alunos, como os Cartões A, B e E.

Quadro 5 – Levantamento de vocabulário 2

Exemplos de Cartões com fc						
REGADOR 	COMPUTADOR 	BANANA 	DONA ARANHA 	BOLA 	HORA DA HISTÓRIA 	FAZER XIXI 

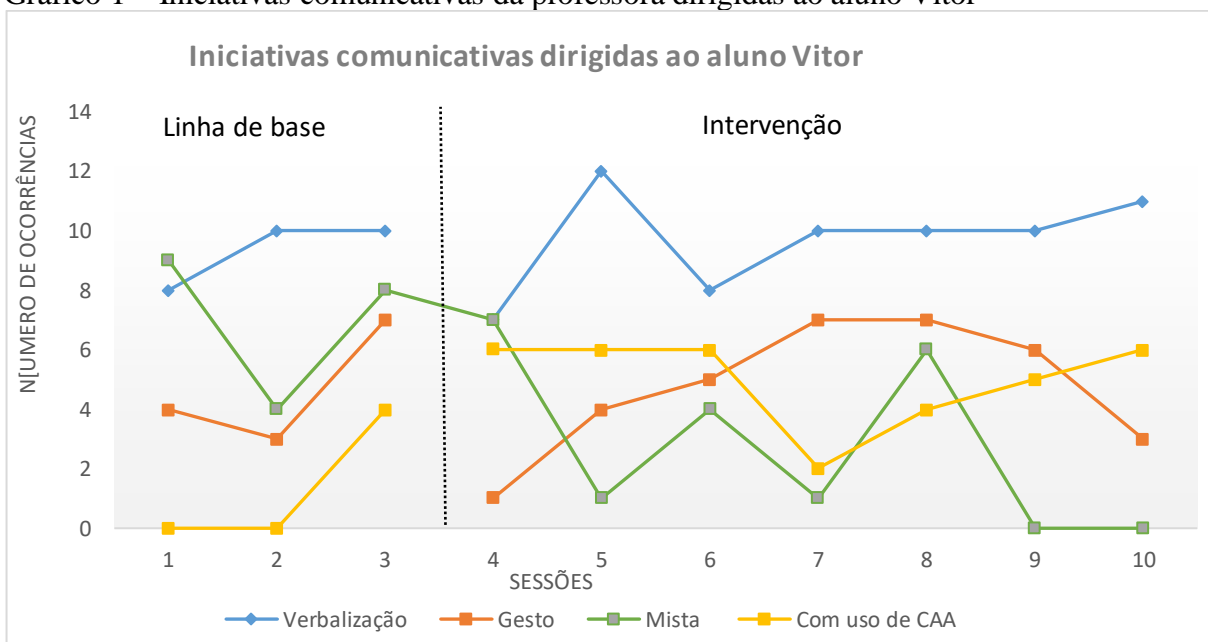
FONTE: dados da pesquisa

4.1.2.2 Intervenção de Supervisão

A Intervenção de Supervisão, foi assim nomeada porque envolveu a ação da pesquisadora junto à professora durante sua prática na SRM com as crianças com TEA, sem comunicação funcional. Investigou os efeitos de aplicação da variável independente *utilização de recursos e estratégias de CAA* nas iniciativas e respostas dos episódios comunicativos, consideradas as diversas modalidades de comunicação. Os resultados foram quantificados e serão apresentados nos gráficos ao longo deste tópico.

Ao todo foram registradas 16 sessões. Dez delas, com a professora Carolina e o aluno Vitor e as outras, seis com o aluno Bruno. A diferença entre o número de sessões se explica pela irregularidade de frequência da criança no EDI e consequentemente na SRM, durante o período do estudo.

Gráfico 1 – Iniciativas comunicativas da professora dirigidas ao aluno Vitor



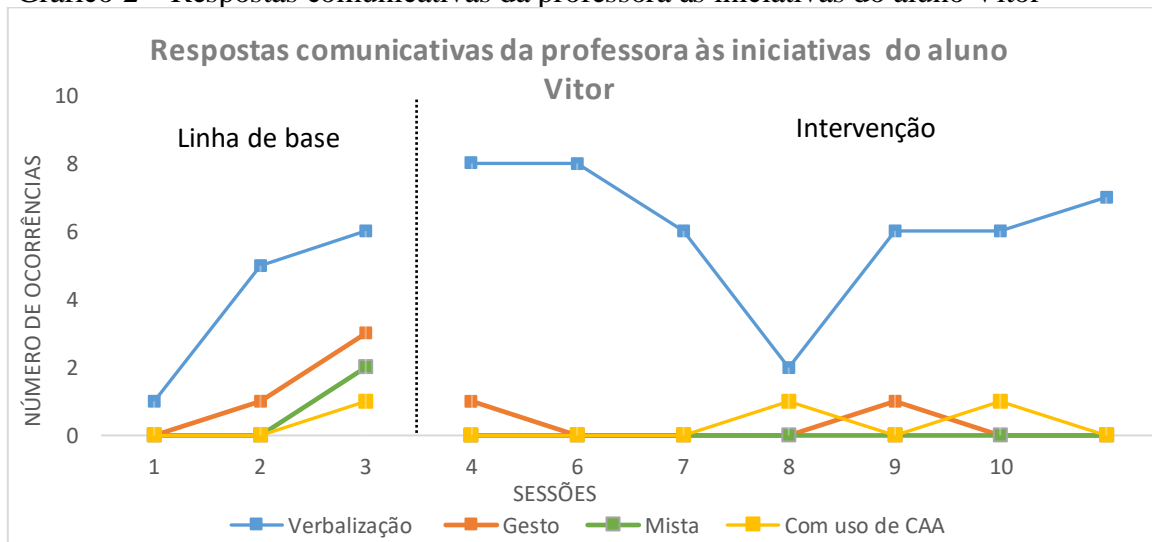
FONTE: dados da pesquisa.

O Gráfico 1 mostra que na linha de base, a modalidade de comunicação mais utilizada pela professora era a Verbalização, seguida da Comunicação Mista compreendendo que esse tipo de comunicação envolve a verbalização, gesto e mais um componente do comportamento. Observa-se também que à medida que a Intervenção acontece a Comunicação com o uso de CAA passa a permear a intenção de comunicar da professora em todas as sessões.

Há que se fazer uma ressalva: Diferentemente das duas primeiras sessões, na terceira e última sessão da Linha de base se observa o uso da Comunicação com CAA com a utilização de cartão com fc. Era de conhecimento da pesquisadora que a professora já tinha informação sobre o uso da CAA com crianças com TEA e a pesquisadora queria identificar se a presença de um recurso de CAA no ambiente da SRM faria diferença no comportamento comunicativo da professora. Um cartão com fc (BOLA) foi deixado aleatoriamente em cima da mesa antes da sessão. A professora encontrou o cartão e o utilizou, mostrando ao aluno nas vezes em que jogava a bola.

O Gráfico 2 descreve as respostas comunicativas da professora às iniciativas do aluno Vitor. Observa-se que o número de ocorrência das respostas é reduzido se comparado à figura anterior das iniciativas. Predomina a Verbalização. As demais categorias ocorreram muito raramente. A iniciativa de comunicação do aluno muitas vezes acontecia de modo muito sutil; uma olhada rápida, uma alteração de tónus muscular, que passavam despercebidas pela professora. Quando notadas, sua resposta mais imediata era a verbalização, forma de comunicação que mais comumente medeia as interações sociais.

Gráfico 2 – Respostas comunicativas da professora às iniciativas do aluno Vitor

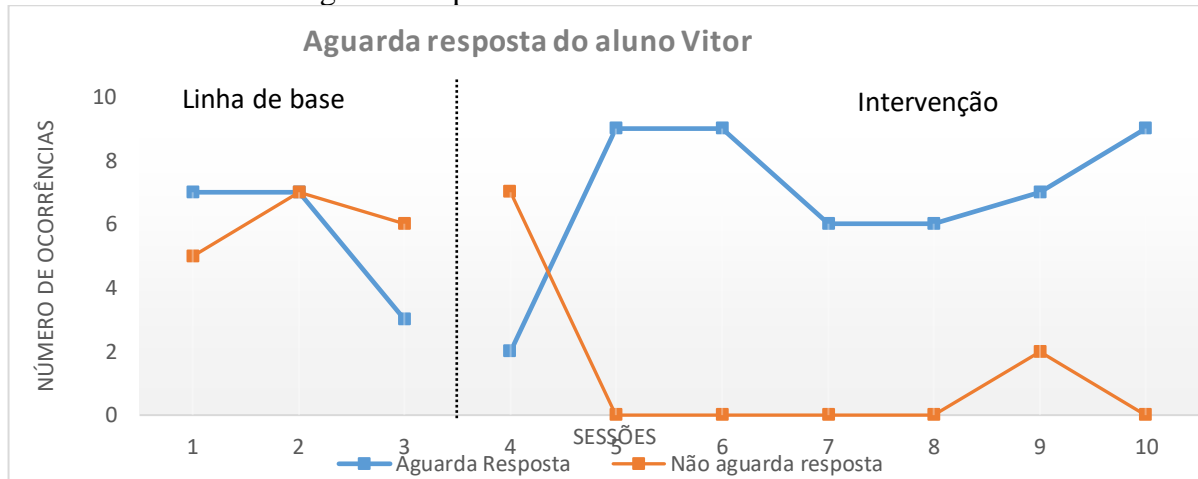


FONTE: dados da pesquisa.

O Gráfico a seguir mostra que a professora durante a fase de Intervenção aumenta o tempo de espera pela resposta do aluno depois que inicia um ato interativo, o que traduz uma maior clareza da prática dos turnos de conversação em um episódio comunicativo. Seus dados podem ser relacionados aos do gráfico anterior, que está ancorado no aumento do número de

ocorrências das respostas comunicativas da professora ao aluno. O fato, é de que ela, ao aguardar por ele, consegue por sua vez, observar a variação e sutileza das respostas.

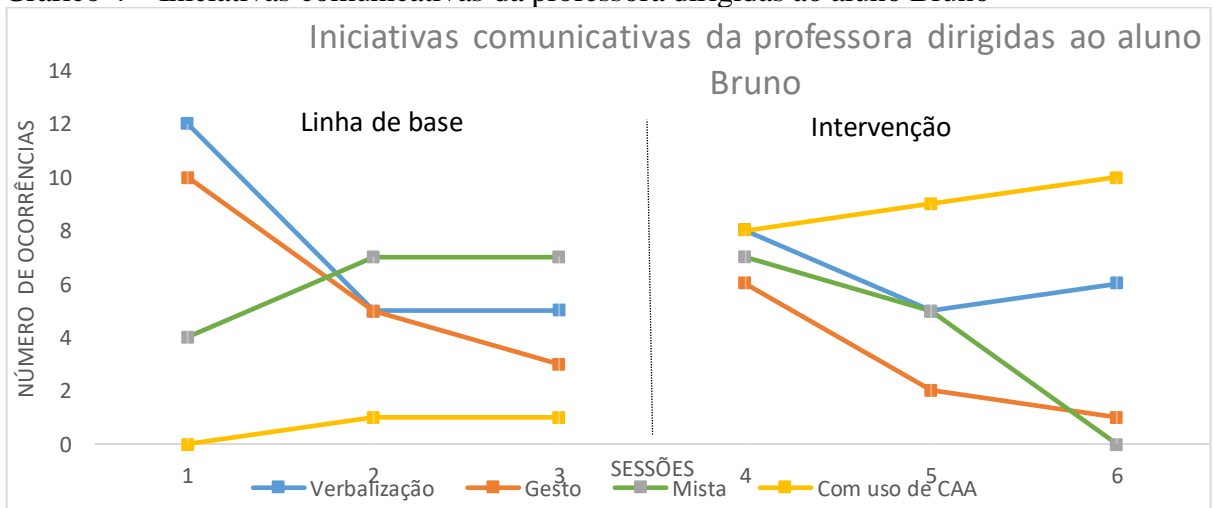
Gráfico 3– Professora aguarda resposta do aluno Vitor



FONTE: dados da pesquisa.

Os próximos gráficos descrevem as ações da professora nos episódios comunicativos com o aluno Bruno. O Gráfico 4 mostra que a Verbalização foi o modo de comunicação mais constante. A professora também recorre à Comunicação Mista, que associa à fala, o uso de um comportamento na comunicação com o aluno, em decorrência das características pessoais da criança, que hiperativa e com muitas estereotípias, exigiam apoio físico. Observa-se, no entanto, que na fase de Intervenção, a frequência do uso da CAA começou a se tornar ascendente em relação às demais. No entanto, considera-se que o número de sessões não foi suficiente para avaliar se esta ascendência iria se manter.

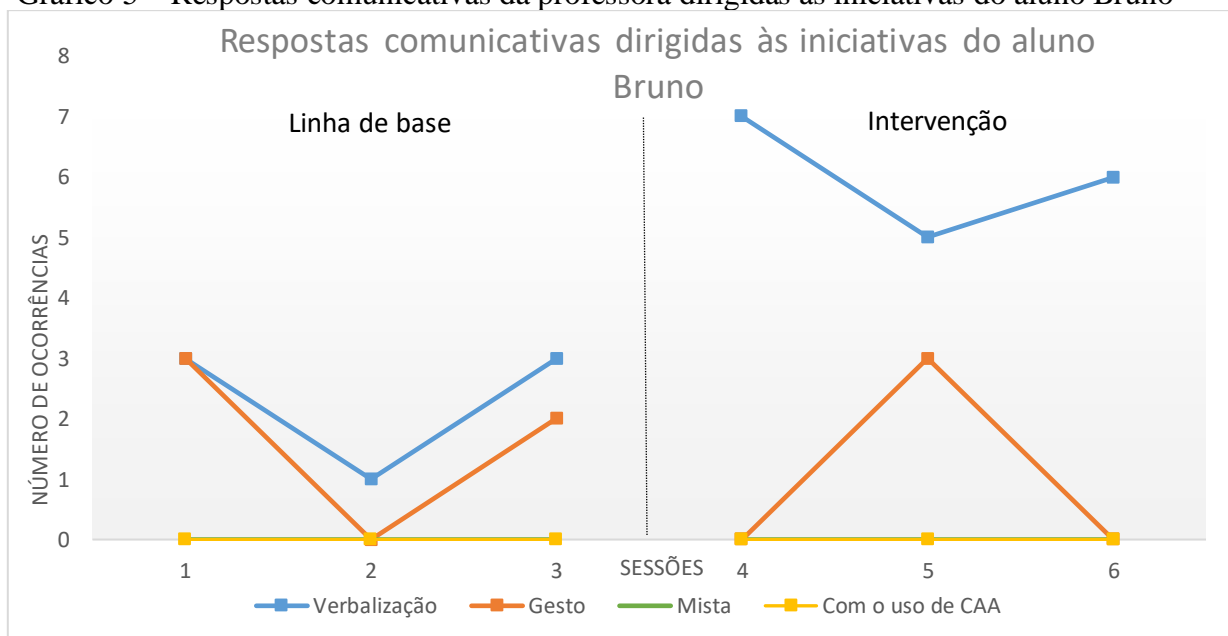
Gráfico 4 – Iniciativas comunicativas da professora dirigidas ao aluno Bruno



FONTE: dados da pesquisa

A leitura do Gráfico 5 apresenta as respostas comunicativas da professora dirigidas às iniciativas do aluno Bruno. Durante a linha de base, acontecem em número bem reduzido, percebendo-se o aumento do número de ocorrências durante a intervenção, com a prevalência da verbalização. Considerando-se que Bruno é um aluno sem fala funcional, com uma grande agitação psicomotora e aparentemente alheio à interação, é possível relacionar o aumento de respostas da professora a uma maior observação da mesma em relação às iniciativas de comunicação efetuadas por ele. Porém a ausência de respostas com uso da CAA sugere que o processo de implementação da Comunicação com o uso da CAA não é tarefa simples para nenhuma das partes envolvidas.

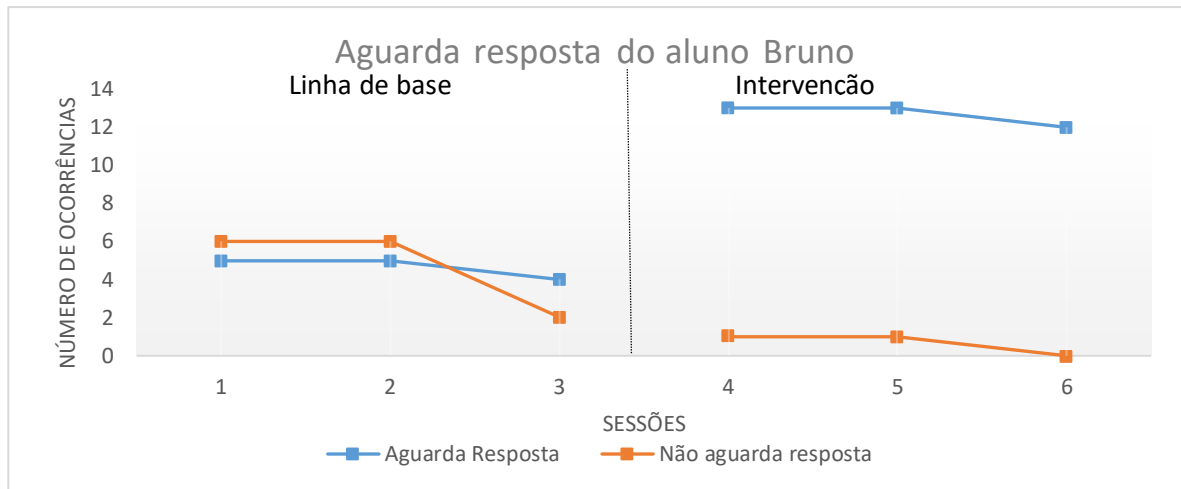
Gráfico 5 – Respostas comunicativas da professora dirigidas às iniciativas do aluno Bruno



FONTE: dados da pesquisa

O Gráfico 6 revela se professora ao começar um episódio comunicativo aguarda resposta do aluno Bruno antes de começar um novo episódio. As diferenças são muito evidentes entre a linha de base e a fase de intervenção em que há um aumento significativo do tempo de espera. Alguns elementos podem contribuir para a sua interpretação: as sessões com a primeira criança aconteciam em dias ou horários anteriores, o que, provavelmente, adicionou mais experiência para perceber as respostas que a criança mostrava. Assim, como o fato de se ter iniciado, de forma sistematizada, a estratégia da troca de cartões com fc para promover a CA

Gráfico 6 – Professora aguarda resposta do aluno Bruno



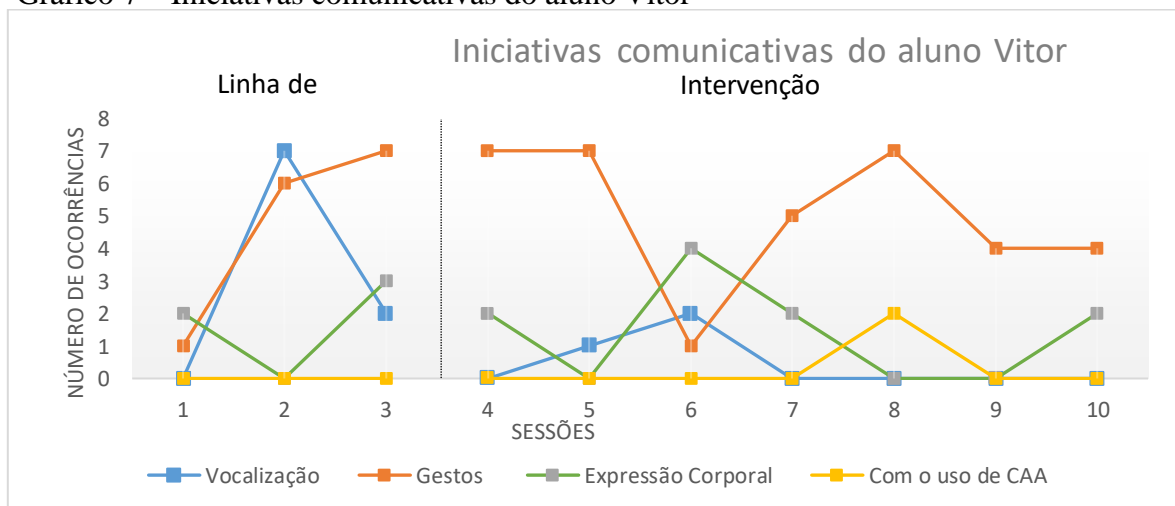
FONTE: dados da pesquisa.

4.2 Participantes crianças com TEA

Serão descritos a seguir os resultados dos participantes alunos obtidos nas análises quantificadas das categorias Iniciativas e Respostas nos episódios comunicativos efetuados e as modalidades de comunicação mais utilizadas. Os gráficos 7 e 8 são referentes ao aluno Vitor e os gráficos 8 e 10, ao aluno Bruno.

O gráfico 7 descreve as Iniciativas de Comunicação de Vitor, nas modalidades mais utilizadas. Frequentemente, com expressão corporal, sendo muito rara a vocalização. Exceto na 2ª sessão, quando não estava bem e elas representavam seu mal-estar.

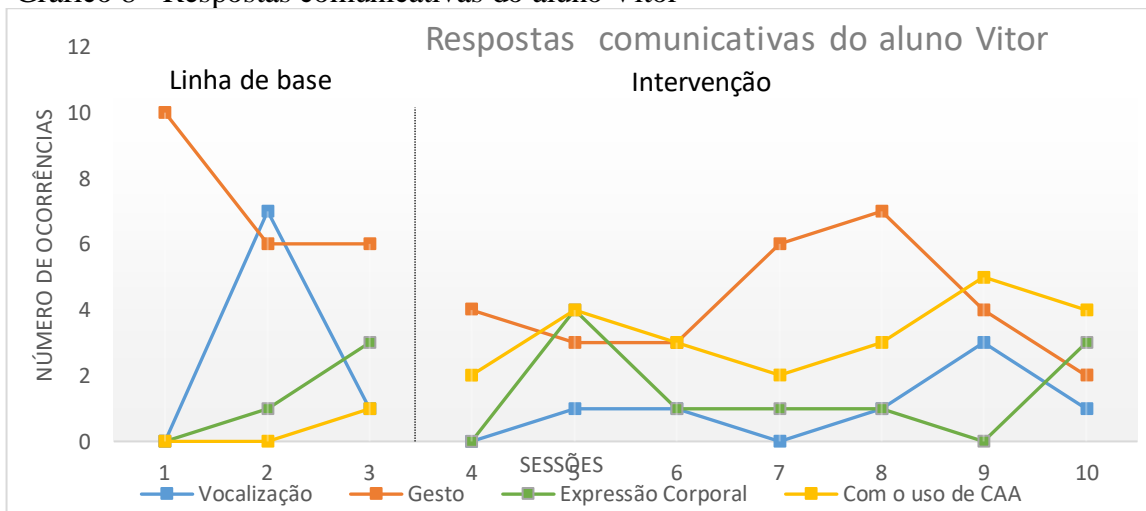
Gráfico 7 – Iniciativas comunicativas do aluno Vitor



FONTE: dados da pesquisa.

O Gráfico 8 mostra que o aluno mudou o modo de responder aos atos comunicativos, passando a utilizar mais vezes outras formas de comunicação, além das expressões corporais (ExC). Se na linha de base, as respostas por ExC eram em maior número (com exceção da 2ª sessão, quando a vocalização é utilizada para expressar mal-estar); na fase de intervenção os dados mostram o efeito da utilização do sistema de comunicação com CAA realizado com a troca de cartões com fc.

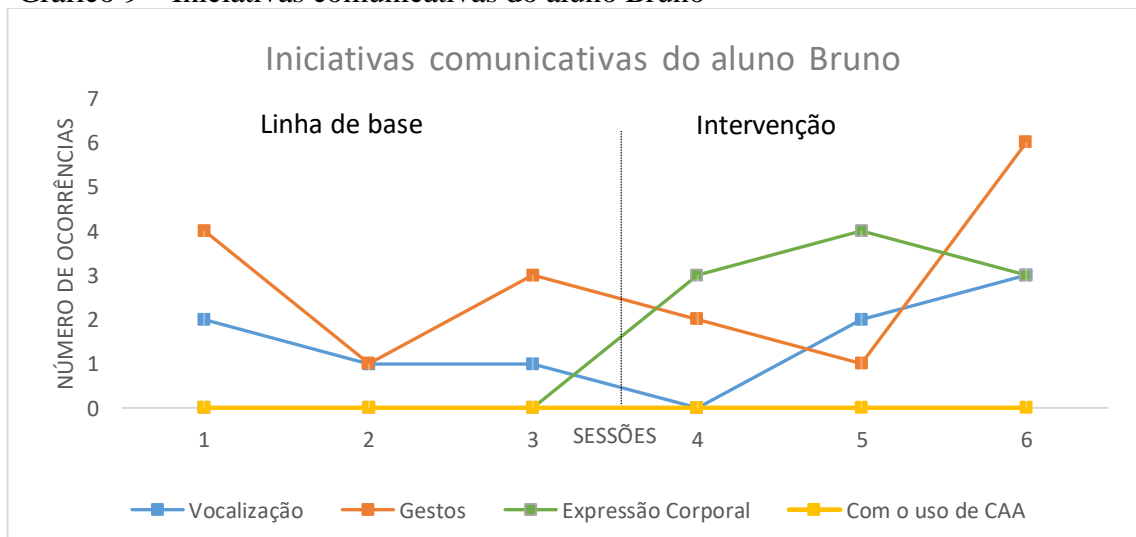
Gráfico 8 - Respostas comunicativas do aluno Vítor



FONTE: dados da pesquisa.

Identifica-se no gráfico 9, iniciativas de comunicação do aluno Bruno, ainda que reduzidas em todas as sessões analisadas.

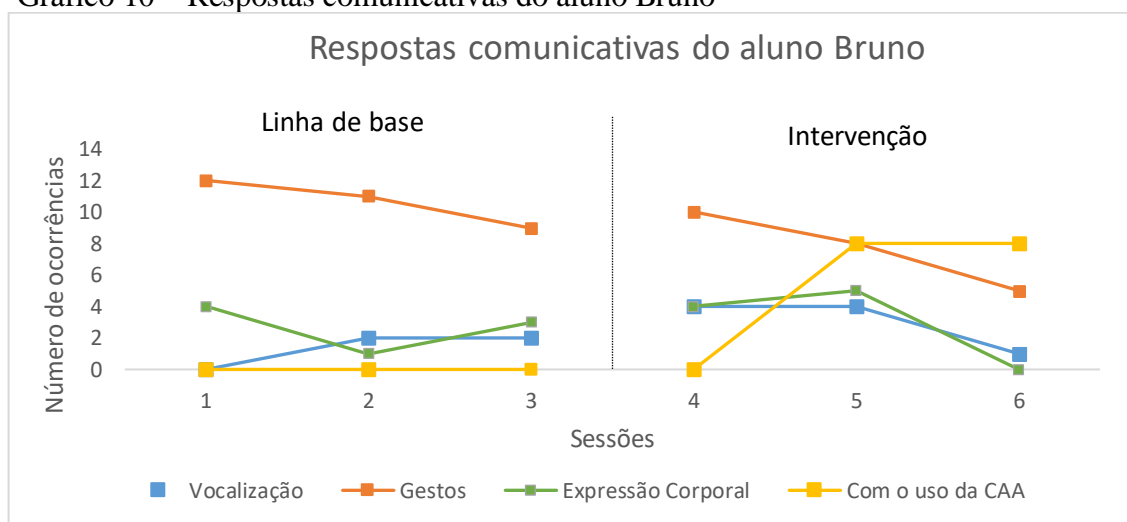
Gráfico 9 – Iniciativas comunicativas do aluno Bruno



FONTE: dados da pesquisa.

Os Gestos apresentam a forma mais frequente e estável de tentativas de comunicação. No entanto, o surgimento e o aumento da utilização da Expressão Corporal nas sessões de intervenção apontam para o fato de que Bruno passou a demonstrar maior intencionalidade aos seus gestos e vocalizações ao iniciar um episódio comunicativo, tornando-o mais claro.

Gráfico 10 – Respostas comunicativas do aluno Bruno



FONTE: dados da pesquisa.

Bruno responde às iniciativas de interação, essencialmente com o corpo: Gestos e Expressões Corporais se sobressaem em relação aos outros modos de respostas. No entanto, nas duas últimas sessões de intervenção observa-se a utilização da CAA. O novo dado surge quando a professora da SRM introduz o ensino do uso da CAA, através da troca de cartões com fc. Considerando que o aluno estava vivenciando um processo bem inicial da aprendizagem da CAA, suas respostas são substanciais.

4.3 Professora Carolina e os alunos Vitor e Bruno: Interseções

Quando se iniciou este estudo, na linha de base, o usual eram as tentativas da professora Carolina para se comunicar com os alunos participantes, esforçando-se para que participassem das atividades na SRM. Não era notado nenhum episódio interativo entre a professora e as crianças que fosse mediado pela CAA.

Muitas vezes, para provocar uma resposta da criança, a professora iniciava uma conversa que se atropelava e não se efetivava. Seu comportamento comunicativo,

predominantemente verbal (mesmo quando usava a forma mista), contrastava com uma aparente falta de intenção comunicativa, embora a manifestassem algumas vezes através de movimentos corporais em meio a um comportamento de dispersão e estereotípias.

Assim, o alcance da ação se mostrava limitado, em parte pela própria dificuldade de interação dos meninos e, em parte porque ela ocorria apenas nas esferas da informação e da regulação de comportamento, apoiando-se, geralmente, na oralidade, sem propiciar outras formas de prover a interação.

Cartões com fc foram deixados à disposição no ambiente da SRM. A professora os reconheceu e os utilizou, demonstrando ter conhecimento prévio do recurso. Conquanto conhecesse os cartões com fc como estratégia de CAA, usou-os com a função de reforçar sua fala, e não para favorecer uma troca comunicativa. Percebe-se que o uso de um recurso de CAA, por si só, não é suficiente para garantir um ato de interação com a criança que não tem comunicação funcional, ela precisa ter oportunidade de vivenciar diferentes situações dialógicas. (VON TETZCHNER et al, 2005 DELIBERATO, NUNES, WALTER,2014).

As inferências da pesquisadora, considerando-se a intervenção colaborativa, trouxeram mais segurança e discernimento para Carolina quanto aos procedimentos com o uso dos cartões com fc e das estratégias de CAA. Suas mediações ficaram mais assertivas, assim como sua percepção das reações e gostos dos alunos, ao observar nuances nos seus comportamentos e modos de responder. Aguardar por estas respostas com tranquilidade e estar atenta a também responder às suas iniciativas comunicativas, ainda que incipientes são fatores que contribuem consideravelmente para a interação das crianças com TEA, sem comunicação funcional como referendam Pelosi (2000), Von Tetzchner e Martisen (2002), Walter (200;2014) e Deliberato (2009): A postura e a atitude do parceiro de comunicação ao favorecer os episódios de interação com o uso da CAA são fundamentais para que seja parte da rotina de um usuário.

Os alunos Vitor e Bruno, que juntamente com a professora Carolina eram participantes do estudo, faziam parte de um grupo de seis crianças com autismo, matriculadas no EDI onde se realizou o estudo. Quase 50% dos alunos incluídos, de um grupo de crianças. Um número proporcionalmente alto de crianças com TEA na escola.

Ambos, com cinco anos, não apresentavam nenhuma forma de comunicação funcional com déficits expressivos na comunicação verbal; déficits sensoriais, falta de reciprocidade social e comportamento com interesse restrito (APA,2013). Posar e Visconti (2016) em revisão de pesquisas publicadas no PubMed, entre 2013 e 2016, constataram um aumento real dos casos de autismo na população infantil, nos últimos anos, que não pode ser atribuído apenas a um melhor conhecimento do problema, como mais acesso à informação e diagnóstico precoce.

Bosa (2006), Camargo e Bosa (2009), Mendes (2010), Lampreia (2013), Nunes (2013), Nunes e Araújo (2013) concordam sobre a necessidade da inserção dos alunos com deficiência na EI, por promover experiências coletivas e as aprendizagens necessárias ao seu desenvolvimento e destacam a importância desta etapa de ensino para as crianças com TEA, que pelos prejuízos importantes que apresentam nas áreas de comunicação e interação social, têm nela um ambiente propício e natural de interações. Um lugar ideal para intervenções direcionadas às aprendizagens das linguagens alternativas fundamentais para o desenvolvimento e a apropriação de formas de comunicação que atendam às necessidades da criança a quem falta a oralidade. (TOMASELLO, 2003, VON TETZCHNER et al, 2005).

Recomenda Souza (2015) que se inicie o uso da CAA tão logo essas necessidades sejam identificadas para que a criança se beneficie o mais cedo que possa, das atividades desenvolvidas neste espaço. Ter desenvolvido a proposta de intervenção de CAA com os dois alunos participantes, ainda que limitada à sala de recursos da EI fez reverberar o que é dito pelos estudiosos, nos quais se apoiou esse estudo.

Houve ganhos para as crianças, demonstrados pelo aumento do número de respostas dadas durante os atos interativos promovidos na SRM. A própria ocorrência das iniciativas de comunicação que, antes eram raramente observadas, ficaram mais evidentes, revelando o quanto os alunos estavam presentes e afetando o ambiente, agindo sobre ele, sem o aparente alheamento que se supunha anteriormente. Embora, como Von Tetzchner e Martisen (2002), Von Tetzchner et al (2005), Ganz et al, (2012) explicam, os processos pelos quais uma criança com TEA desenvolve suas habilidades comunicativas são diferenciados e em graus variáveis. O que pode ser observado durante o acompanhamento dos alunos participantes:

Vitor se apropriou com facilidade, das fases iniciais das trocas através de cartões com fc, entendendo sua função de solicitar um objeto ou uma atividade do seu interesse. Por uma vez, tomou a iniciativa de escolher entre assistir um vídeo e outro, pegando um cartão com fc e entregou à professora, demonstrando compreender esta nova forma de comunicar.

Figura 7- Sequência do aluno Vitor aprendendo a usar a CAA com troca de cartões com fc



FONTE: dados da pesquisa

Para Bruno, o processo para encontrar uma forma alternativa e efetiva de comunicação estava bem no começo. Sua agitação psicomotora e o grande número de estereotipias escondiam aos olhos das pessoas, a curiosidade com o acontecia ao seu redor, entretanto, estava mais atento às ações da professora e começava a reagir a elas, sempre que estivessem associadas ao que gostava, por exemplo, comer a fruta do lanche.

Figura 8- Sequência do aluno Bruno aprendendo a usas a CAA com troca de cartões com Fc.



FONTE: dados da pesquisa

Há dificuldades sensíveis na compreensão dos processos simbólicos que envolvem a linguagem, da intenção do gesto à imitação e atenção compartilhada e no entendimento da fala do outro como descrevem Von Tetzchner e Martisen (2002), Von Tetzchner et al (2005), GANZ et al, (2012), Walter (2000), Walter e Nunes (2014). Mas, também apontam resultados muitos promissores no uso da CAA com crianças com TEA e, com melhores índices de sucesso se iniciado na EI.

4.4 Validade Social

Ao se buscar a validade social do estudo pretendeu-se verificar qual foi a compreensão das pessoas envolvidas sobre os resultados observados e se estes apresentavam funcionalidade se aplicados em um contexto social. Para ter sua validade social reconhecida, uma pesquisa precisa demonstrar sua sustentabilidade de respostas após a fase de intervenção, considerando-se também a possibilidade de generalização e manutenção desses efeitos, em ambiente natural. (NUNES; NUNES SOBRINHO, 2010). Entende-se por generalização a capacidade do participante afetado pela Variável Independente de expandir o conhecimento construído para mais além, na interação com outros alunos, sob condições diferentes daquelas sob as quais se fez o estudo.

Nunes (2014) destaca ainda que, as análises da validade social das pesquisas com pessoas com deficiência devem abordar, para além das mudanças ocorridas nas relações individuais e interpessoais na vida dessas pessoas, no que elas podem afetar, de modo positivo, as políticas públicas sociais e educacionais, responsáveis pela distribuição de recursos materiais e de serviços necessários a esta população.

Para comprovar a validade social deste estudo foram feitas duas entrevistas. A primeira foi realizada com a professora da turma comum do aluno Vitor, que tem contato diário com a criança. (APÊNDICE G). Dela se indagou se tinha conhecimento do estudo, se acompanhou o processo, em algum momento e se percebeu alguma modificação nas interações do aluno na sala de aula.

A professora da turma descreveu o aluno no contexto do grupo e a sua forma mais comum de comunicação. A primeira lembrança que tem do aluno, era o choro constante. Agora se utiliza mais do gesto. Por exemplo, quando interessado em sair da sala, puxa o outro pela mão. Atualmente, a professora tem utilizado os cartões com fc das rotinas mais comuns que foram disponibilizados pela professora da SRM para a sala de aula. Ela o leva até os cartões quando não entende o que ele quer ou quando vai mostrar o que vão fazer na sala. Relata essa experiência como positiva e necessária, embora ainda numa fase inicial de aprendizagem.

(...) A turma tem atualmente 21 alunos, porque eu tenho duas inclusões. (...)O Vitor nos anos passados ele não foi meu aluno. Mas, eu lembro que ele era assim, muito parado, ele chorava muito. Mas com o passar do tempo aqui dentro ele foi se adaptando e foi evoluindo. E hoje em dia ele já tá bem melhor, ele pede de alguma forma, ele comunica o desagrado dele. Por exemplo, quando ele não tá a fim de fazer alguma coisa, ou ele chora ou quando ele está em uma situação que o desagrada, ele vai buscar alguém pra o tirar dessa situação. Por exemplo, se ele não quer mais ficar dentro da sala de aula, ele vem pra mim e me puxa pela mão pra me levar pra um outro lugar com ele (...). Agora quanto a comunicação dele dentro da sala de aula comigo, com os colegas, eu acho que ainda falta muita coisa. Eu falo assim, uma coisa mais específica, mais elaborada, ainda falta muita coisa. Esse sistema de comunicação por cartão, ele ainda não vai sozinho lá pegar o cartão pra mostrar o que ele quer através do cartão. Quando ele quer alguma coisa que eu não estou entendendo, eu o levo lá no quadro dos cartões⁴¹.

(..) eu gostei muito desse sistema, dessa opção dos cartões, porque é uma coisa que eu sinto falta mesmo, de entender e saber o que aquele meu aluno quer. Eu fico incomodada, sem saber se aquela criança tá feliz, se tá bem, se tá se sentindo bem, se não tá, se tá gostando. Então, eu precisava de alguma coisa desse tipo, pra... pra saber.”

Quando o estudo começou a ser realizado em 2016, a professora da turma comum não conhecia a CAA, seus objetivos e como se procedia. Começou a se inteirar da proposta no decorrer do projeto na escola, no 2º semestre de 2016 e ao se tornar professora do aluno sujeito

⁴¹ A professora se refere a um calendário com cartões com fc das atividades da rotina do aluno.

do estudo em 2017, quando passou a ser orientada pela professora da SRM e recebeu alguns recursos de CAA em sua sala: um grande painel com cartões com fc sobre as atividades de rotina. Fez perceber na sua fala que tem noção do alcance e da necessidade do uso contínuo do sistema de CAA com o aluno para que ele possa se apropriar das conversas e troca de informações que acontecem na escola

(...) então eu acho que assim... Pra dar certo eu acho que tem que ser um negócio junto o tempo todo (usado em todos os ambientes que o aluno frequenta).

Sobre o uso da CAA com os demais alunos na sala, a professora comentou que eles aprendem por imitação, e repetem com Vitor o que ela ou a voluntária fazem. Pode-se concluir pelo relato abaixo, que a CAA começou a ser inserida entre os alunos de uma forma natural, e espera-se que Vitor e seus colegas de turma possam efetuar interações mais significativas em tempo adiante.

(...) todos eles, eles gostam e cuidam. Agora, (...) duas dessas meninas, elas, volta e meia utilizam o cartão. (...) quando o Vitor chega aqui sempre tem uma que vai lá, pega ele pela mão, leva ele lá pra ele pegar o cartão do parquinho, aí traz ele pela mão com o cartão na mão, “tia, ele quer ir pro parquinho”. (...) Aí eu falo, “Mas Vitor”, eu pergunto “Você quer ir pro parquinho? Mas não está na hora”, aí, mostro o relógio pra ele. (...) “Vamos guardar o cartão”, aí ele volta com o cartão, (...) na hora de descer pro parquinho eu volto pra ele e “Oh, vamos pro parquinho, o ponteiro já chegou”. Eu vou sempre fazendo isso, uma hora ele, sei lá, ele vai, se liga.

A segunda entrevista foi realizada com a diretora adjunta do EDI, que por acompanhar todas as etapas do estudo, como um elemento externo, apresenta um olhar de observação mais geral. A ela foi pedida uma avaliação do estudo dentro do contexto da escola e mais especificamente que apontasse quais aspectos destacaria, tanto os positivos quanto os negativos.

De modo geral, sua avaliação foi positiva, em relação aos alunos e mais ainda em relação às suas professoras de turma comum, tendo observado que seus efeitos se estenderam para além da SRM. A CAA deixou de ser desconhecida e passou a ser uma possibilidade real dentro do trabalho pedagógico do EDI, precisando, no entanto, abarcar as outras professoras que por não terem alunos incluídos com necessidades comunicativas terminariam se afastando do projeto.

(..) a gente teve um ganho muito grande, a Carolina serviu como uma multiplicadora nesse caso, acho que pelo *feedback* que elas (professoras) dão de alunos assim, já começando a pegar, a levá-los até o cartão, acho que a comunicação só veio pra melhorar ainda mais o trabalho com as crianças. (...) elas já sabem do que a gente tá falando, não é mais uma coisa abstrata, distante, faz parte da realidade da (nome da escola). (...)tem professora que não teve aluno especial incluído, então acho que pra elas essa realidade não é tão concreta, elas sabem, porque toda reunião se fala de alguma maneira, mas não é aquela coisa de você estar convivendo, participando da dinâmica.

Estreitar a parceria com as famílias poderia ser o elemento chave para ampliar a participação dos alunos, pois as faltas das crianças se constituem em um grande entrave ao desenvolvimento do trabalho.

(...) temos grandes potencialidades (de implementar a CAA no EDI), mas a gente precisa, assim, acho que pro trabalho ficar 100% concreto a gente precisa de uma parceria também das famílias, né, porque as faltas dos alunos em algum momento acabam prejudicando um pouco o caminhar, mas acho que a gente tem grandes possibilidades ...eu acho que a gente precisa investir ainda mais no conhecimento também do professor.

Para ela, atualmente, uma outra grande dificuldade neste processo é garantir tempo para as professoras pudessem se encontrar, já que a grade de horários por estar integralmente ocupada com os alunos não permitiria disponibilidade para o planejamento e conseqüentemente, também para a formação continuada.

(...) em um ambiente da educação infantil tem a possibilidade da gente tá implementando e incorporando novos assuntos no nosso dia a dia. (...) porque a gente tem uma flexibilidade, por exemplo, aqui a gente trabalha com projeto (...). Mas, em compensação o professor ele não tá livre, ele tá quase que 100% do tempo dele em sala de aula porque eles não têm horário de planejamento, isso dificulta, por exemplo uma conversa do meu professor de sala de salas de recursos conversar com o professor de turma. É esse tempo, né, de planejamento que eles não têm e que poderia ser muito aproveitado pra também pra formação

A diretora adjunta ainda avaliou a formação continuada da professora da SRM no seu ambiente de trabalho como benéfica para a toda a escola.

(...) esse realmente é o ponto assim, fundamental, (...) conhecer a nossa realidade, conhecer nossos alunos, ajudar a formar essa linha de pensamento. (...) a sala de recursos não é uma parte isolada, ela faz parte de um todo, o nosso aluno ele não tá ali exclusivamente, ele faz parte de uma realidade maior e a escola ela é um todo e as vezes quando a gente vai pra uma formação externa né, a gente não consegue passar toda nossa realidade, mas quando vocês veem até a gente como você fez, você entende o todo, você conhece a escola, você sabe a dinâmica, passa a conhecer um pouquinho da comunidade, aonde esses alunos estão inseridos e eu acho que isso faz toda a diferença no olhar, no tipo de direcionamento, estratégias que a gente cria, porque a minha realidade pode não ser igual à do meu vizinho.

Complementando os depoimentos dados acima, foi possível comprovar que a professora Carolina generalizou o conhecimento construído durante a fase da Intervenção Colaborativa, criando estratégias de CAA para seus outros alunos da SRM e produzindo materiais para serem utilizados em outros espaços ou ambientes, o que sinalizou mudanças na forma de atuar.

Outro exemplo de generalização ficou registrado nas anotações da pesquisadora, quando esta foi chamada pela professora para observar um momento de interação com um outro aluno da SRM. Era uma criança de quatro anos com diagnóstico de TEA. Falante e com bom grau de

autonomia para realizar as atividades, a sua maior dificuldade estava em aceitar ordens e interromper o que estivesse fazendo.

Carolina associou uma informação anterior à sua atuação com a criança, ao dar uma ordem verbal com suporte do cartão com fc, o que fez com que o aluno tivesse mais facilidade para interromper uma atividade e fazer uma outra, mesmo que não fosse muito do seu agrado. A tarefa era finalizar a brincadeira com o carrinho e guardá-lo na caixa de brinquedos. Sem o apoio do cartão com fc, repetiu verbalmente pelo menos três vezes que guardasse o carrinho. Com o apoio do cartão com fc – guardar brinquedo, o aluno respondeu logo após. Repetiu a ação em outras situações e a resposta sempre foi mais imediata. Listou outras quatro situações em que poderia expandir o uso do cartão com fc para a linguagem receptiva na sala de aula comum.

Por último, também como ilustração, segue abaixo a transcrição de uma conversa em que a professora explicava para a pesquisadora como estava produzindo um calendário com a rotina da sala de aula para um aluno com Deficiência Múltipla, sem fala funcional e com baixa visão, entre outros prejuízos.

Para fazer o mural com o material mesmo, concreto, né! ... A rodinha que estava mais difícil, mas é legal que a professora fez o nome dele na lista e o A [aluno com DM] vai colocar um bonequinho na hora da chamada..., e aí pensamos na bola, sala de leitura, nós vamos colocar um livrinho e na brinquedoteca ainda vamos eleger um brinquedo pra ser o símbolo da brinquedoteca...e ela ficou muito feliz, ela adorou a ideia!

O aluno A. não participou da pesquisa, no entanto, pôde se beneficiar das novas aprendizagens da professora da SRM adquiridas durante o estudo.

Não é superficial avaliar que as iniciativas da professora em dar um alcance maior às suas ações destinadas a promover a CAA, para além do ambiente da SRM foram, efetivamente, ampliadas e ela passou a oferecer aos professores das turmas comuns dos alunos, mais recursos para facilitar a interação da criança com TEA ou com outras deficiências que não apresentam fala funcional, nos demais espaços escolares. O que pode ser observado e referendado pelo depoimento da professora regular do aluno Vitor ao discorrer sobre o uso desses recursos em sala de aula.

A validade social do estudo revelou os efeitos da generalização da professora da SRM ao estender para outros ambientes da escola o conhecimento que adquiriu, validada pelos depoimentos da professora da turma comum do Vitor e da diretora adjunta do EDI.

Observou-se que o EDI, de modo geral, acompanhou em algum grau, o desenrolar do estudo. Conversas e comentários sobre a CAA, as estratégias de ensino, os usos e recursos utilizados envolviam frequentemente a professora participante, a pesquisadora e membros da Comunidade Escolar. O que sugere o interesse do grupo, ao mesmo tempo em que mostra a necessidade de se dar acesso amplo ao tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo está inscrito dentro do referencial que o grupo de pesquisa do Laboratório de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa (LATECA), da Linha de pesquisa de Linguagem, Comunicação Alternativa e Processos Educacionais do PropPEd- UERJ conduzidos por Silva (2016), Souza (2016), Souza(2015), Olmedo (2015) Correa Netto (2012), Togashi (2012) vem produzindo sobre a importância do uso da CAA na melhoria das competências comunicativas das crianças com deficiência incluídas nas redes regulares de ensino.

Duas questões estavam na origem deste estudo: a primeira identificava a ausência do uso de formas de comunicação alternativas entre as crianças com TEA, matriculadas na Educação Infantil. A segunda, abordava a contribuição da formação continuada dos professores das SRM para a adoção de recursos e estratégias de CAA nas práticas escolares, visto o aumento no número de alunos sem fala funcional, boa parte deles, com algum grau de autismo. Estudiosos da área constatavam a recorrência das dificuldades de comunicação de crianças com TEA e levantavam alguns pressupostos de ação baseados na colaboração para a formação continuada dos educadores.

Dadas as bases, se foi ao cerne, depois das observações iniciais, se implementou uma proposta de Intervenção Colaborativa, cujos resultados já descritos, mostram que houve ganhos na qualidade das interações das crianças com a professora e na participação das atividades pedagógicas desenvolvidas.

As estratégias escolhidas trouxeram como referência, as boas práticas baseadas em evidências. Mesmo que não se tenha aplicado um programa estruturado de CAA voltado para pessoas com TEA (pela escassez do tempo e das condições de sistematização necessárias), as atividades para estabelecer uma troca comunicativa através da troca de cartões foram referenciadas pelo PECS -adaptado (fase1). Da mesma forma, as atividades de rotina e de arranjo ambiental, tiveram como fonte o Ensino Naturalístico.

O acesso aos recursos apropriados foi fundamental para o desenvolvimento das atividades propostas. Para a professora da SRM fez diferença tê-los ao seu alcance. Dominar as ferramentas da tecnologia para construir seus próprios cartões e oferecê-los aos alunos e professores das turmas comuns foi um ganho para sua autonomia e desenvolvimento profissional. Sabe-se que uma parte desses recursos é elaborado para cada aluno individualmente, de acordo com seu vocabulário específico. Entretanto, uma outra parte deles,

faz parte de bibliotecas, como os símbolos PCS ou ARASSAC. Se disponibilizados prontos, como material da SRM, pode-se ganhar em tempo, agilidade, e diminuição de custos.

Sob um outro aspecto, o estudo corroborou para que a professora resignificasse a CAA: a impressão de que a CAA atuava num nível de compreensão muito mais abstrato do que seus alunos eram capazes foi se desfazendo. A experiência não só mudou a sua concepção sobre como a CAA poderia ser compreendida e utilizada pelos alunos sujeitos da pesquisa como permitiu a ela, observar outros alunos, tanto da SRM como da turma regular pegar os cartões com fc, ensaiando seu uso para a comunicação. Não se pode avaliar se as práticas com CAA, que se iniciaram se manterão na SRM e se expandirão para o ambiente escolar como um todo. A tarefa é complexa e dificilmente se esgotará. Tal fato sugere a implementação de programas de CAA que envolvam todo o grupo, sendo desejável que outras formas de comunicação para além da oralidade possam se naturalizar e integrar o cotidiano escolar para além da SRM, das salas de aula, dos pátios e calçadas.

A formação continuada, que se caracterizou por uma intervenção colaborativa, ao optar pela proximidade no dia a dia da professora, por um “fazer junto” resultou em mais acertos que tropeços. À experiência empírica da professora somaram-se o acesso ao conhecimento já construído sobre o tema e a intervenção de um par (a pesquisadora) que também utilizava a CAA com alunos com autismo, sem comunicação oral funcional.

A forma como se propõe e realiza a formação continuada é uma questão central quando se discute o tema: há consensos quanto às dificuldades encontradas e uma gama de propostas diversificadas. O presente estudo encontrou algumas dessas dificuldades durante a sua realização, como por exemplo, a estrutura de organização e distribuição do tempo das escolas, neste caso do EDI, destinadas às trocas de experiências e estudos com o professor do AEE e deste com seus colegas de escola, que de modo geral é bem restrito tanto na duração e frequência com que ocorre.

Procurou-se aproveitar ao máximo do tempo disponível oficial (raros centros de estudos com todas as professoras e conversas abreviadas durante horários de planejamentos individuais) e eventualmente, algumas brechas surgidas, como a ausência ocasional de um ou outro aluno. Mas ações pontuais são apenas paliativas e a escola precisa de soluções mais sistematizadas. As respostas passam pela comunidade escolar e é preciso ouvir e viabilizar as suas demandas.

Entraves comuns à própria natureza de estudos como este, foram se resolvendo na medida em que se avançava. Alguns eram até previsíveis como o atraso na liberação da documentação necessária ou a frequência irregular de um dos alunos participantes. Outros,

inesperados, como o adiamento do estudo, agendado para o segundo semestre de 2016, para o próximo ano letivo, em função de se estar em um ano eleitoral, o que foi, felizmente, revertido.

Não obstante as dificuldades, que jamais foram impeditivas, espera-se que os achados, aqui descritos, tenham contribuído positivamente para a prática pedagógica da Professora da SRM e para os alunos participantes, na sua interação com o uso da CAA.

Pesquisas sobre o TEA são relativamente recentes e ainda pouco presentes nas escolas da EI. Dada à sua complexidade, é necessário compreender suas nuances e desenvolver práticas pedagógicas que sejam mais eficazes nesta primeira etapa da Educação Básica. O conhecimento limitado sobre a CAA associada às estratégias de ensino específicas para alunos com TEA, demonstra que há um vasto campo aberto à investigação na área que é preciso explorar.

A EI tem se apresentado como um espaço promissor para o desenvolvimento de programas para o uso da CAA de modo a tornar o modo de comunicação alternativa parte do ambiente comunicativo comum a todos, crianças e adultos. Podendo se transformar no melhor lugar e o melhor momento para tal aprendizagem. Assim, recomenda-se o que novos estudos se estendam às interações entre a criança com TEA e seus pares, aos seus professores de turma comum e às suas famílias. Há que, de fato, se possa colocar todos na roda.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A. *Metodologia de delineamentos de pesquisa experimental intrassujeitos: relato de alguns estudos conduzidos no Brasil*. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.). Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: Eduel. 2003. p. 63-99.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J. *Usos e Abusos dos Estudos de Caso*. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 637-651, set. /dez. 2006.
- APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ASSUMPCÃO 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 e Manzini, 2013.
- BERETTA LÓPEZ, G. *As políticas de educação inclusiva para a educação infantil no Brasil – anos 2000*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Anexo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em set. 2014
- BRASIL. Ministério da Educação. INEP. *LDBEN 9.394 de 1996 que estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *GAB. Nota Técnica nº 11/2010b. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares*. BRASIL. Conferência Nacional da Educação. Texto.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Manual de orientação: programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. 2010. Ministério da Educação. Brasília, 2010
- BRASIL. *Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11 > Acesso em 17 set. 2014.
- BRASIL. *Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC. Brasília, 2015. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192 >. Acesso em: 16 set. 2014

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 constitui o Plano Nacional de Educação*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

BRASIL. Ministério da Educação. SECADI. *Nota Técnica nº 02 de 04 de agosto de 2015 - Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil*. Brasília, 2015. Disponível em <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Normas%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf> Acesso em 16 mar.2017.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Constitui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência*. Disponível em <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2013.146-2015 > Consultado em setembro de 2015. Acesso em: 16 mar. 2017.

BARBOSA, M. C. *Especificidades da ação pedagógica com os bebês*. MEC, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em: 16 mar. 2016

BOSA, C. A. *Autismo: intervenções psicoeducacionais*. Revista Brasileira de Psiquiatria [online], v. 28, suppl.1, p. s47-s53, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-44462006000500007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 06 mai. 2017.

BRITO, A.T. dos Santos *Prática educativa no AEE: os efeitos do manejo comportamental no uso de comunicação alternativa e ampliada para o favorecimento da comunicação dos alunos com autismo*. 250 f. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina-PI, 2016.

CABRAL, M. B. C. *Formação docente e pesquisa colaborativa; orientações teóricas e reflexões práticas*. In: ANPAE, 2012 Disponível em: http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo04_37/Marluca%20Barros%20Lopes%20Cabral_int_GT4.pdf

CAMARGO, S.; RISPOLI, M. *Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos*. Revista Educação Especial, v. 26, n. 47, p. 639-650, 2013. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313128786010.pdf>

CAMARGO, S. P. H., BOSA, C. *Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura*. Revista Psicologia & Sociedade, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/08.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2017.

CAPELLINI, V. L. *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. 2004. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CDC – CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. *A Snapshot of Autism Spectrum Disorder among 8-year-old Children in Multiple Communities across the United States in 2012. Community Report on Autism from the Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM) Network*. MMWR Surveillance Summary, v. 65, n. SS-3, p. 1-23, 2016. Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/documents/comm-report-autism-full-report.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2017.

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

_____. *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 Estadual Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

COUTINHO, J. V. C.; BOSSO, R. S. *Gêmeos dizigóticos concordantes para autismo: relato de caso*. *Revista Brasileira de Neurologia e Psiquiatria*, v. 20, n. 2, p. 158-169, mai. /ago., 2016. Disponível em <http://www.revneuropsiq.com.br>. Acesso em: 06 mai. 2017.

DE CÁSSIA RIBEIRO, L.; CARDOSO, A. *Abordagem Floortime no tratamento da criança autista: possibilidades de uso pelo terapeuta ocupacional/Floortime approach in the treatment of autistic child: possibilities for use by occupational therapists*. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 22, n. 2, 2014. Acesso em 19 julho.2017

DE LA TORRE-UBIETA, L., Won, H., Stein, J. L., & Geschwind, D. H. *Advancing the understanding of autism disease mechanisms through genetics*. *Nature medicine*, 2016. Disponível em <https://www.nature.com/articles/nm.4071>

DESGAGNÉ, S. *O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos*. *Revista Educação em Questão*, v. 29, n. 15, 2007. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443>. Acesso em: 06 mai. 2017.

DOBBS, David. *Rethinking regression in autism: the loss of abilities that besets some toddlers with autism is probably less sudden and more common than anyone thought*. *Spectrumnews.org*. Disponível em <https://spectrumnews.org/features/deep-dive/rethinking-regression-autism>. Acesso em: 02 set.2017

ELSABBAGH, M.; DIVAN, G., KOH, Y.-J.; KIM, Y. S.; ALI, K. S.; MARCÌN, C., MONTIELNAVA, C., PATEL, V.; PAULA, C. S., WANG, C. Y.; YASAMY, M. T.; FOMBONNE, E. *Global Prevalence of Autism and Other Pervasive Developmental Disorders*. *Autism Research*, p. 160-179, jun. 2012. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3763210/>. Acesso em: 06 mai. 2017.

GANZ, J. B. et al. *A meta-analysis of single case research studies on aided augmentative and alternative communication systems with individuals with autism spectrum disorders*. *Journal of autism and developmental disorders*, v. 42, n. 1, p. 60-74, 2012

GLAT, R.; PLETSCHE, M. *Inclusão Escolar de Alunos Com Necessidades Especiais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

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.

GREEN, L. A.; CHUNG, W.; D'ANGELO, D.; CHEN, O.; ROBIN, R.; GOIN, P.; STEVENS, *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: 16 mar. 2016.

KLIN, A. *Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral*. Revista Brasileira de Psiquiatria [online], v. 28, suppl.1, pp. s3-s11, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a02v28s1.pdf>. Acesso em 23 out. 2016.

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. (Orgs.). Ensaio sobre autismo e deficiência múltipla. São Carlos: ABPEE, Marquezine & Manzini Marília, 2013.

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. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

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

MAZZOTTA, M. J. S. *Reflexões sobre inclusão com responsabilidade*. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168, ago. /dez., 2008. Disponível em: http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2/rev_n%C2%BA2_13_mazzotta.pdf. Acesso em: 16 mar. 2016.

_____.; D'ANTINO, M. E. F. *Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer*. Saúde e Sociedade, São Paulo, v. 20, n. 2, 2011. p. 377-389. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010412902011000200010&lng=pt&nrm=iso

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

_____. E.G. *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010.

_____. E. G.; VILARONGA, C.A.R; ZERBATO, A.P. *Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar*, EdUFCar, São Carlos, 2014.

_____, E. G.; CABRAL, L. S. A.; CIA, F. (Orgs.). *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

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.

_____. *A imitação como estratégia interventiva em crianças com transtorno do espectro do autismo*. In: ALCHIERI, J. C. (Org.). *Psicologia em saúde no contexto do Mercosul*. Natal: EDUFRN, 2016.

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

_____.; 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 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.

_____.; 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, 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.

_____.; 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. (Orgs). *Comunicar para incluir*. Porto Alegre: CRBF, 2013.

_____. *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.

_____.; 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. (Orgs). *Comunicar para incluir*. Porto Alegre: CRBF, 2013.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. *Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/ Secretária de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

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

ONEESP. *Relatório Parcial 4 de Atividades do Programa Observatório da Educação*. Edital 038/2010/CAPES/INEP Projeto nº 39/2010 ANO BASE: 2014/2015

PASCHOAL, J. D., MACHADO, M. C. G. M. *A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional*. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

- PAULA, C. S.; RIBEIRO, S. H.; FOMBONNE, E.; MERCADANTE, M. T. *Prevalence of pervasive developmental disorder in Brazil: a pilot study. The Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 41, n. 12, p. 1738-42, dec. 2011.
- PEREIRA, A.; RIESGO, R. S.; WAGNER, S. B. *Childhood autism: translation and validation of the Childhood Autism Rating Scale for use in Brazil. Autismo infantil: tradução e validação da Childhood Autism Rating Scale para uso no Brasil. Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/jped/v84n6/v84n6a04.pdf>. Acesso em: 30 out. 2016
- 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. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) – ProPEd, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.
- PELOSI, M B. *Inclusão e Tecnologia Assistiva*. 2008. Tese. ProPEd, Universidade do Estado do Rio de Janeiro; 2008.
- PIMENTEL, J. S. *Avaliação de programas de intervenção precoce. Análise Psicológica*, v. 22, n.1, p. 43-54, mar. 2004.
- PLETSCH, M. *Repensando a Inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes, políticas, currículo e práticas pedagógicas*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – ProPEd, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2009.
- POSAR, A.; VISCONTI, P. *Autism in 2016: the need for answers*. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, v. 93, n. 2, p. 111-119, mar./abr. 2017.
- SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1999.
- SCHIRMER, C. R. *A comunicação alternativa na escola*. In: NUNES, L. R. P.; PELOSI, M.B.; WALTER, C. F. (Orgs.). *Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa*. Marília: ABPEE, 2011, p. 183-196.
- _____. *Comunicação Alternativa e Formação Inicial de Professores para a Escola Inclusiva*. 2012. 215f. Tese (Doutorado em Educação) – ProPEd, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- 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. *Autismo infantil*. São Paulo: Menon, 2003.
- SANINI, C.; BOSA, C. *Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora*. *Estudos de Psicologia*, v. 20, n. 3, p. 173-183, jul. /set. 2015.
- SANTOS, I. M. *Inclusão Escolar e a Educação para Todos*. 2010. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SILVA, M. C. *Trajetórias educacionais de crianças com necessidades especiais no município do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Educação) – ProPEd, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

_____.; VASCONCELLOS, V.M.R. *Contexto de inclusão escolar para a infância no Rio de Janeiro: tensões entre a produção de políticas e práticas*. Linhas (Florianópolis. Online), v. 16, p. 81-121, 2015.

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

_____.; L.NUNES. *Caracterização da Comunicação Alternativa :perfil dos alunos com deficiência física de uma região do município do Rio de Janeiro*. IN: NUNES. L.R. (Org). Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Dunya, 2004.

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. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – ProPEd, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

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.

VITALIANO, C. R. *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: EDUEL, 2010.

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

_____.; 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.

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

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

_____. *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. (Orgs.). *Comunicação Alternativa: Teoria, prática, tecnologias e pesquisa*. São Paulo: Memnon

, 2009. p. 96-106.

_____.; 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.

_____. ; 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.

YIN, R. K. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. São Paulo: Bookman, 2005.

APÊNDICE A - Autorização da Direção da Escola

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Programa de Pós-Graduação em Educação

Termo de consentimento do representante legal ou diretora da instituição escolar

Eu, _____, abaixo assinado, diretora da Escola Municipal _____, no uso de minhas atribuições e na forma da Lei, ciente dos objetivos da pesquisa intitulada “*TODOS NA RODA: O USO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA COM ALUNOS INCLUÍDOS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL*” conduzida pela pesquisadora Maristela Conceição Dias Siqueira sob a orientação da Prof.^a Dra. Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter e autorizada pela Coordenadoria de Educação da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, concordo em participar da mesma e permitir a realização de observação, vídeo-gravação, de fotografias e aplicação de instrumentos de coleta de dados, intervenção e avaliação, em situações previamente combinadas com a pesquisadora e ceder as demais informações que se fizerem necessários.

Concordo também com a divulgação dos resultados provenientes da pesquisa, sendo resguardado o direito de sigilo à minha identidade pessoal e das demais pessoas participantes dela.

Rio de Janeiro, _____ de _____ 2016

Nome da Diretora

Diretora da Escola Municipal _____

APÊNDICE B – Autorização da Professora da SRM



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Programa de Pós-Graduação em Educação

Termo de consentimento da professora para realização de filmagem em Sala de Recursos Multifuncionais, os demais espaços da Unidade Escolar e divulgação em evento científico

Eu, _____, abaixo assinado, na condição de professora da sala de recursos multifuncional da Escola _____, no uso de minhas atribuições e na forma da Lei, ciente dos objetivos da pesquisa intitulada “TODOS NA RODA: O USO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA COM ALUNOS INCLUÍDOS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL” conduzida pela pesquisadora Maristela Conceição Dias Siqueira, sob a orientação da Prof.^a Dra. Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter, concordo que as atividades desenvolvidas por mim em minha sala e demais espaços da Unidade Escolar sejam filmadas pelas pesquisadoras e seus assistentes de pesquisa. , sabendo que o registro dessas filmagens serão utilizados para descrever e analisar as interações comunicativas assim como os recursos utilizados nesses processos de interação com os alunos público-alvo desse estudo, e que o material produzido ficará sob a guarda do Laboratório de Tecnologia Assistiva do PROPED -UERJ, pelo prazo mínimo de cinco anos, quando então poderá ser destruído. Recebi esclarecimentos sobre os procedimentos metodológicos a serem empregados pelas pesquisadoras e estou ciente de que tenho liberdade em recusar ou retirar o consentimento sem penalização.

Concordo também com a divulgação dos resultados provenientes da pesquisa, sendo resguardado o direito de sigilo à minha identidade pessoal e das demais pessoas participantes dela.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2016

Assinatura da professora

Assinatura da pesquisadora



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Programa de Pós-Graduação em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Informações para a professora da SRM

Prezada Professora:

Estamos convidando-a a participar da pesquisa “TODOS NA RODA: O USO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA COM ALUNOS INCLUÍDOS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL” Você foi selecionada por atuar na Sala de Recursos Multifuncionais responsável pelo Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência com dificuldade ou ausência de fala funcional da escola pública de Educação infantil e, principalmente, por demonstrar interesse em fazer parte do projeto.

Os objetivos desse estudo são: a) avaliar os efeitos do uso da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) nas trocas comunicativas, interação e aprendizagem de crianças com deficiência, incluídas em um EDI (Espaço de Educação Infantil) da Rede Pública Municipal da Cidade do Rio de Janeiro, que não possuem ou estão em fase de desenvolvimento da Linguagem Oral; b) identificar os alunos público-alvo, com dificuldade ou sem fala funcional atendidos pela escola pública de Educação Infantil; c) levantar suas necessidades comunicativas; d) descrever o perfil, experiência e conhecimento prévio dos profissionais da escola, envolvidos no trabalho com os alunos, no uso de estratégias de CAA; e) levantar as necessidades que os mesmos apresentam em relação ao trabalho com os alunos sem fala funcional; f) planejar, implementar e avaliar a eficácia de um programa de CAA envolvendo os alunos sem fala funcional, o professor do AEE e demais profissionais da escola pública de Educação Infantil. O estudo terá a duração de, no máximo, 8 meses.

A sua participação na pesquisa consistirá em: (a) responder a questionários sobre as características dos seus alunos e o seu trabalho na sala de recursos, b) participar do planejamento e implementação de um programa de CAA dirigido aos alunos público-alvo, c) o de forma colaborativa com os professores e demais profissionais que atuam com os alunos c) ser observada e filmada no desempenho das atividades rotineiras na sala de recursos interagindo com os alunos, professores e demais profissionais da unidade escolar.

Você poderá sentir-se constrangida por ter assistentes de pesquisa fazendo registro e filmagem das atividades escolares desenvolvidas por você em sala. Por outro lado, sua participação na pesquisa poderá lhe dar oportunidade de realizar formação continuada teórico-prática em CAA no seu ambiente de serviço e discutir com a pesquisadora e suas assistentes sobre seu plano de atendimento educacional especializado, progressos e dificuldades de seus alunos.

A sua participação não é obrigatória, ou seja, 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 a pesquisadora e sua equipe. Não haverá qualquer gasto financeiro seu durante o estudo, assim como não haverá pagamento por sua participação no mesmo.

O conhecimento adquirido na realização desta pesquisa dará maior clareza para as formas especiais de comunicação usadas por pessoas que não falam. Será uma base importante de conhecimento para desenvolver melhores sistemas alternativos de comunicação e estratégias de ensino. Os resultados do estudo serão divulgados junto aos participantes da pesquisa, bem como 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 e sua participação você poderá, a qualquer momento entrar em contato com a pesquisadora Maristela Conceição Dias Siqueira pelos telefones 2587-7535 (UERJ) ou pelo e-mail estelasrj@gmail.com ou no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ – Rua S. Francisco Xavier 524 sala 12037 bloco F. Com a orientadora da pesquisa Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter pelo telefone 2587-7535 (UERJ), ou pelo e-mail catiawalter@gmail.com. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UERJ que funciona à Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021)2569-3490.

Declaro que entendi os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa e concordo em participar da mesma. Eu fui informada 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.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2016.

Assinatura da professora

Assinatura da pesquisadora

Nome da professora

APÊNDICE C – Autorização dos pais ou responsáveis



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Programa de Pós-Graduação em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Informações para os pais

Prezados pais ou responsáveis:

Seu/sua filho/a _____ está sendo convidado/a participar da pesquisa *“TODOS NA RODA: O USO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA COM ALUNOS INCLUÍDOS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL”*. Seu/sua filho/a foi selecionado/a com base nos seguintes critérios: a) ter deficiência, com dificuldade ou ausência de fala funcional. b) frequentar uma turma de Educação Infantil de uma escola regular do município do Rio de Janeiro e receber apoio da sala de recursos multifuncional.

Os objetivos desse estudo são: a) avaliar os efeitos do uso da Comunicação Alternativa e Ampliada nas trocas comunicativas, interação e aprendizagem de crianças com deficiência, incluídas em um EDI (Espaço de Educação Infantil) da Rede Pública Municipal da Cidade do Rio de Janeiro, que não possuem ou estão em fase de desenvolvimento da Linguagem Oral; b) identificar os alunos público-alvo, com dificuldade ou sem fala funcional atendidos pela escola pública de Educação Infantil; c) levantar suas necessidades comunicativas; d) descrever o perfil, experiência e conhecimento prévio dos profissionais da escola, envolvidos no trabalho com os alunos, no uso de estratégias de CAA; e) levantar as necessidades que os mesmos apresentam em relação ao trabalho com os alunos sem fala funcional; f) planejar, implementar e avaliar a eficácia de um programa de CAA envolvendo os alunos sem fala funcional, o professor do AEE e demais profissionais da escola pública de Educação Infantil. O estudo terá a duração de, no máximo, 8 meses.

A participação de seu/sua filho/a na pesquisa consistirá em: (a) ser observado e filmado no desempenho de diversas atividades rotineiras na escola e sala de recursos interagindo com colegas, professores, familiares e pesquisadores. A sua própria participação como pai/mãe consistirá em ser entrevistado/a e solicitado/a preencher pequenos questionários sobre o desenvolvimento de seu/sua filho/a e sobre suas (dele/a) habilidades comunicativas.

Os riscos relacionados à participação de seu/sua filho/a na pesquisa poderiam estar relacionados a: constrangimentos por não poder se comunicar a contento . 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 de recursos de comunicação alternativa.

A sua própria participação como pai/mãe e a participação de seu/sua filho/a na pesquisa não são obrigatórias, ou seja, você e seu/sua filho/filha poderão 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 a pesquisadora ou com a instituição. Não haverá qualquer gasto financeiro para os participantes durante o estudo, assim como não haverá pagamento por sua participação no mesmo.

O conhecimento adquirido na realização desta pesquisa dará maior clareza para as formas especiais de comunicação usadas por pessoas que não falam. Será uma base importante de conhecimento para desenvolver melhores sistemas alternativos de comunicação e estratégias de ensino. Os resultados do estudo serão divulgados junto aos participantes da pesquisa, bem como em eventos e periódicos científicos.

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

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa e a participação de seu/sua filho/a você poderá, a qualquer momento entrar em contato com a pesquisadora Maristela Conceição Dias Siqueira pelos telefones: 21 2587-7535 (UERJ) ou pelo e-mail estelasrj@gmail.com ou no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ – Rua S. Francisco Xavier 524 sala 12037 bloco F. Com a orientadora da pesquisa Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter pelos telefones: 21 2587-7535 (UERJ) ou pelo e-mail catiawalter@gmail.com. ou no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ – Rua S. Francisco Xavier 524 sala 12037 bloco F. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UERJ que funciona `a Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2569-3490.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu/minha filho/a na pesquisa e concordo que ele/ela participe. Concordo igualmente em ser entrevistado/a pela pesquisadora. Eu fui informado 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 participação de meu/minha filho/a qualquer momento sem nenhuma consequência para sua educação presente ou futura, e de que todos os dados coletados serão anônimos e protegidos.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do pai/mãe ou responsável Assinatura da pesquisadora

Nome do pai/mãe ou responsável



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Programa de Pós-Graduação em Educação

Termo de consentimento dos pais para filmagem dos filhos, gravação de entrevista e divulgação em evento científico.

Eu, _____, abaixo assinado, na condição de representante legal do/a participante _____, no uso de minhas atribuições e na forma da Lei, ciente dos objetivos e das atividades propostas da pesquisa intitulada *“TODOS NA RODA: O USO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA COM ALUNOS INCLUÍDOS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL”* conduzida pela pesquisadora Maristela Conceição Dias Siqueira sob a orientação da Prof.^a Dra. Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter concordo que meu/minha filho/a seja filmado/a realizando atividades na escola. Concordo igualmente que a pesquisadora faça gravação das entrevistas que concederei a ela ou aos seus assistentes de pesquisa, sabendo que esses registros serão utilizados para compreender o modo de comunicação e interação utilizados por meu filho(a) no ambiente escolar e que o material produzido ficará sob a guarda do Laboratório de Tecnologia Assistiva do PROPED -UERJ, pelo prazo mínimo de cinco anos, quando então poderá ser destruído.

Concordo com a divulgação dos resultados provenientes da pesquisa, sendo resguardado o direito de sigilo à minha identidade pessoal, do meu filho(a) e das demais pessoas participantes dela.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do pai/mãe ou responsável

Assinatura da pesquisadora

Nome do pai/mãe ou responsável

APÊNDICE D – Roteiro para entrevista (Direção da U.E.)

Nome: _____

Local: _____

Entrevistador: _____

Antes de iniciar, é esclarecido que a entrevista é parte do estudo sobre o uso da Comunicação alternativa com alunos incluídos em uma escola de EDUCAÇÃO INFANTIL que os dados coletados na entrevista serão importantes para a melhor compreensão do funcionamento da Unidade Escolar e do trabalho com o alunos público-alvo.

Os pontos listados serão inseridos a partir de uma pergunta mais geral e na medida em que o entrevistado tocar espontaneamente neles podem ser pedidos questões de esclarecimento. “– *O que é um EDI?* “

- O funcionamento do EDI – função, características físicas, profissionais que atuam, clientela, comunidade escolar.
- Inclusão: acessibilidade física, comunicacional e atitudinal na U.E.
- Alunos incluídos – quem são, são distribuição nas turmas, orientações que o EDI recebe. Facilidades e dificuldades encontradas, relações com os familiares, estagiários e voluntários.
- Como é realizado o Atendimento Educacional na Unidade - Atribuições da Sala de Recursos Multifuncionais.
- 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 e escola em que trabalha.

APÊNDICE E – Roteiro para entrevista (Professor de AEE)

Nome: _____

Local: _____

Entrevistador: _____

Antes de iniciar, é esclarecido que a entrevista é parte do estudo sobre o uso da Comunicação alternativa com alunos incluídos em uma escola de EDUCAÇÃO INFANTIL que os dados coletados na entrevista serão importantes para a melhor compreensão do trabalho do professor que realiza o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso Multifuncional. Será iniciada com uma pergunta mais geral como: “- *Fale sobre o trabalho que você faz na SRM.*”

À medida que o entrevistado tocar espontaneamente nos pontos listados abaixo, você pode inserir questões de esclarecimento.

- O que você sabe sobre a legislação que trata do atendimento educacional especializado realizado nas SRM?
- Descreva suas atribuições na SRM. Fale sobre as atividades que você desempenha na SRM e na escola.
- Quantas escolas você atende regularmente? Você visita essas outras escolas ou os alunos vem até sua escola para serem atendidos?
- Como é o atendimento das crianças que frequentam sua escola e daquelas que pertencem a outras escolas?
- Fale sobre as expectativas que os demais professores e a direção da escola têm a respeito do seu trabalho na SRM.
- Descreva como é a sua relação com os professores das turmas comuns (TC).

APÊNDICE F – Roteiro para entrevista (Responsável pelo aluno)

Nome: _____

Local: _____

Entrevistador: _____

Antes de iniciar, é esclarecido que a entrevista é parte do estudo sobre o uso da Comunicação alternativa com alunos incluídos em uma escola de EDUCAÇÃO INFANTIL que os dados coletados na entrevista serão importantes para a melhor compreensão da vida escolar da criança e suas habilidades comunicativas. Será iniciada com uma pergunta mais geral como: “*Fale sobre como vocês chegaram até o EDI?*”

À medida que o entrevistado tocar espontaneamente nos pontos listados abaixo, você pode inserir questões de esclarecimento.

- Fale sobre a chegada do aluno à escola. Escolha da Unidade Escolar.
- Grupamento: turma, atividades realizadas, suporte do AEE, estagiários e voluntários.
- 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 Educação Infantil.
- Você gostaria de acrescentar mais alguma informação?
- Preenchimento do Protocolo de habilidade comunicativas para crianças sem comunicação.

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 G – Roteiro para entrevista (Professora da turma comum)

Nome: _____

Local: _____

Entrevistador: _____

Antes de iniciar, o estudo Todos na Roda: o uso da Comunicação alternativa e ampliada com alunos incluídos em uma escola de Educação Infantil é identificado para a professora e é esclarecido que os dados coletados na entrevista serão importantes para avaliar os seus efeitos para membros da comunidade escolar que estão mais próximos aos seus sujeitos.

A entrevista é iniciada com uma pergunta mais geral como: “ Fale sobre o que você conhece sobre o estudo e a participação do seu aluno participante da pesquisa.”

À medida que o entrevistado tocar nos pontos listados abaixo, você pode inserir questões de esclarecimento.

- Experiência de trabalho na EI e com alunos incluídos.
- Percepção do processo de inclusão de alunos com deficiência na EI.
- Características da turma do aluno.
- Características do aluno incluído: seu comportamento e comunicação em sala de aula no início do ano escolar e atualmente. Descrever as diferenças, se elas existirem.
- Conhecimento sobre a função da professora da SRM e como se dão as trocas de informação e orientação sobre o aluno incluído sem fala funcional e o uso da CAA.
- Utilização de recursos específicos de CAA com a criança, na sala de aula.
- Relação entre a proposta pedagógica desenvolvida, a intervenção do AEE através da SRM e o estudo realizado.
- Dificuldades e possibilidades.

Ao final da entrevista, se agradece e informa que são garantidos a confiabilidade e o sigilo das informações.

APÊNDICE H – Folha de Registro das ocorrências das iniciativas e respostas de comunicação e troca de turnos (Participante professora)

Sessão: _____ Data: _____ Tempo: _____

Intervalos /Seg.	Inicia				Responde				Sem Resp	Troca de turno	
	Verb	Gesto	Mista	CA	Verb	Gesto	Mista	CA		Aguard.	Não aguar
00 a 40 s											
41 a 80 s											
81 a 120 s											
121 a 160 s											
161 a 200 s											
201 a 240 s											
241 a 280 s											
281 a 320 s											
321 a 360 s											
361 a 400 s											
401 a 440 s											
441 a 480 s											
481 a 520 s											
521 a 580 s											

Fonte: Adaptado de Souza (2015) e Olmedo (2015).

APÊNDICE I – Folha de Registro das ocorrências das iniciativas e respostas de comunicação e troca de turnos (Participantes alunos)

Nome: _____ Sessão _____ Tempo: _____

Intervalos /Seg.	Inicia				Responde				Sem Resp
	Voc.	Corp.	Comp.	CAA	Voc.	Corp.	Comp.	CAA	
00 a 40 s									
41 a 80 s									
81 a 120 s									
121 a 160 s									
161 a 200 s									
201 a 240 s									
241 a 280 s									
281 a 320 s									
321 a 360 s									
361 a 400 s									
401 a 440 s									
441 a 480 s									
481 a 520 s									
521 a 560 s									

Fonte: Adaptado de Souza (2015) e Olmedo (2015).

40 categorias analisadas com 29 Acordos e 11 Desacordo: $29/40 \times 100 = 72,5\%$

Fase de intervenção

Professora aluno Vitor

Sessão 5	Inicia				Responde				Sem Resp.	Troca de turno	
	Ver	Gesto	Mista	CAA	Ver.	Gesto	Mista	CAA		Aguarda	Não Aguar.
1º Observ.	12	4	1	6	8	0	0	0	0	9	0
2º Observ.	8	4	1	9	3	0	0	0	0	9	0
Acordo /Desacordo	D	A	A	D	D	A	A	A	A	A	A

$8 / 11 \times 100 = 73\%$

Sessão 10	Inicia				Responde				Sem Resp.	Troca de turno	
	Ver	Gesto	Mista	CAA	Ver.	Gesto	Mista	CAA		Aguarda	Não Aguar.
1º Observ.	11	3	0	6	7	0	0	0	0	9	0
2º Observ.	4	3	0	6	7	1	0	0	0	9	0
Acordo /Desacordo	D	A	A	A	A	D	A	A	A	A	A

$9 / 11 \times 100 = 82\%$

Professora com Bruno

5ª Sessão	Inicia				Responde				Sem Resp	Troca de turno	
	Ver	Gesto	Mista	CAA	Ver.	Gesto	Mista	CAA		Aguarda	Não Aguar.
1º Observ.	5	2	8	9	5	3	0	0	0	13	1
2º Observ.	7	2	8	9	0	3	0	0	0	13	1
Acordo /Desacordo	D	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A

$9 / 11 \times 100 = 82\%$

Vitor com a professora

5ª Sessão	Inicia				Responde				Sem Resposta
	Voc.	Exp.C.	Comp.	CAA	Voc.	Exp.C.	Comp.	CAA	
1º Observador	1	7	0	0	1	3	4	4	0
2º Observador	1	7	0	0	1	3	3	5	0
Acordo /Desacordo	A	A	A	A	A	A	D	D	0

$7/9 \times 100 = 77\%$

Sessão 10	Inicia				Responde				Sem Resposta
	Voc.	Exp.C.	Comp.	CAA	Voc.	Exp.C.	Comp.	CAA	
1º Observador	0	4	2	0	1	2	3	4	0
2º Observador	0	4	2	0	1	5	1	4	0
Acordo /Desacordo	A	A	A	A	A	D	D	A	A

$7/9 \times 100 = 77\%$

Criança Bruno com a professora:

$6/9 \times 100 = 66\%$

5ª Sessão	Inicia				Responde				Sem Resposta
	Voc.	Exp.C.	Comp.	CAA	Voc.	Exp.C.	Comp.	CAA	
1º Observador	2	1	4	0	4	8	5	8	0 0
2º Observador	2	1	0	0	4	8	8	8	0
Acordo /Desacordo	A	A	D	A	A	A	D	A	0

$7/9 \times 100 = 77\%$

60 categorias analisadas: 47 Acordos e 13 Desacordos – $47/60 \times 100 = 78\%$

APÊNDICE L – Portfólio de imagens
Registros da Formação Colaborativa



Figura 1 Conversando sobre os alunos com TEA sem fala funcional

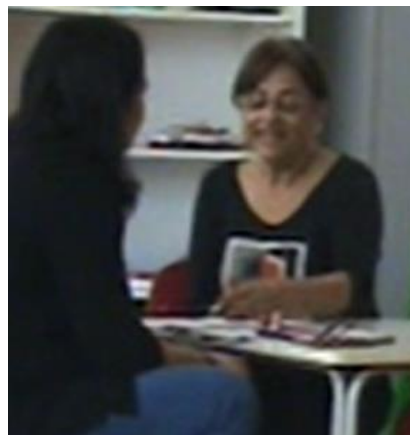


Figura 2 Conversando sobre CAA e PECS-Adaptado



Figura 3 Explorando o software e bibliotecas de imagens para CAA



Figura 4 Selecionando vocabulário e produzindo cartões

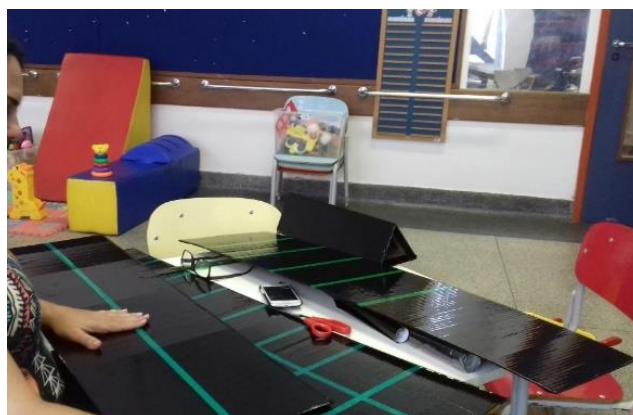


Figura 5 Construindo calendário de rotinas para as salas de aula comuns dos alunos da SRM




Figura 6 – Jogo do dado com Figuras de Comunicação



Figura 7 - Calendário de rotina móvel com cartões com fc

ANEXO A – Autorização do Comitê de Ética da Plataforma Brasil

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ 

Continuação do Parecer 1.739.769

estudantes com deficiência.


Objetivo da Pesquisa:
Constituem objetivos da pesquisa: "avaliar os efeitos do uso da CAA nas trocas comunicativas, interação e aprendizagem de crianças com deficiência, incluídas em um EDI (Espaço de Desenvolvimento Infantil) da Rede Pública Municipal da Cidade do Rio de Janeiro, que não possuem ou estão em fase de desenvolvimento da Linguagem Oral."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
A pesquisadora afirma que os riscos em relação à participação dos alunos na pesquisa podem estar relacionados a constrangimentos por não poder se comunicar a contento. Os riscos relacionados à participação dos profissionais envolvidos podem estar relacionados ao constrangimento por ter assistentes de pesquisa fazendo registro e filmagem das atividades escolares desenvolvidas nas atividades escolares. Em relação aos benefícios, a pesquisadora aponta "os benefícios relacionados ao aluno são os de oferecer oportunidade de se envolverem em tarefas diversificadas, interagir com diferentes pessoas e expressar seus pensamentos e sentimentos através de recursos de comunicação alternativa. Os benefícios relacionados aos professores e demais profissionais da escola são os de oferecer a oportunidade de realizar formação continuada teórico-prática em Comunicação Alternativa no seu ambiente de serviço e discutir com a pesquisadora sobre seu plano de trabalho, progressos e dificuldades de seus alunos".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
A pesquisa apresenta relevante valor científico e busca contribuir com estudos e reflexões acerca do AEE nas práticas escolares, sobretudo no que se refere aos usos da comunicação alternativa.
A pesquisa contará com a participação de 9 estudantes, professores e agentes educadores de Espaço de Desenvolvimento Infantil. Serão aplicados os pressupostos do AEE, questionários, além de protocolos e observação utilizados no AEE e portfólio como registro.
Cabe ressaltar, também, que o documento de autorização para a realização de pesquisa (carta de anuência) fornecido pela instituição pesquisada deve ser anexado à Plataforma Brasil com assinatura e carimbo do representante legal da instituição pesquisada.
Não observei vulnerabilidade dos sujeitos pesquisados, por considerar que esta pesquisa será desenvolvida dentro do ambiente escolar, em sala de aula. O cronograma encontra-se adequado.

Endereço: Rua São Francisco Xavier S/N, Bl. E 7ºand. 20.309
Bairro: Maracanã CEP: 20.189-900
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2324-2180 Fax: (21)2324-2180 E-mail: uerj@uerj.br

Página 10 de 14

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ 

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TODOS NA RODA: O USO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA COM ALUNOS INCLUIDOS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: Maristela Conceição Dias Siqueira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 57970216.3.0000.5282

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio


DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.739.769

Apresentação do Projeto:
O parecer em tela refere-se ao projeto de pesquisa intitulado "TODOS NA RODA: O USO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA COM ALUNOS INCLUIDOS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL", de autoria da pesquisadora Maristela Conceição Dias Siqueira. É uma pesquisa de cunho quali-quantitativa que buscará aplicar os pressupostos do Ensino Colaborativo. Serão pesquisados estudantes matriculados em redes regulares de ensino com deficiência neuromotora, múltipla, autismo, deficiência intelectual ou desenvolvimento da linguagem. Serão investigadas as evidências pedagógicas associadas a quem é o aluno. Segundo a autora, "espera-se demonstrar a eficácia dos procedimentos empregados no programa de formação continuada em serviço do professor de AEE e professores de turma comum no locus da escola que resultem no uso mais frequente dos recursos de Comunicação Alternativa, pelos alunos e seus interlocutores no ambiente escolar e mais autonomia na iniciativa e na manutenção das suas interações sociais no ambiente escolar".
Busca-se, com esta pesquisa, evidenciar-se formas de investimento em estratégias que possam reduzir as barreiras que dificultam que as crianças com deficiência estejam efetivamente inseridas nos processos de construção de conhecimento, inserindo-se no sistema regular de ensino. A pesquisa investe no trabalho do AEE como estratégia para melhorar a oferta de ensino para

Endereço: Rua São Francisco Xavier S/N, Bl. E 7ºand. 20.309
Bairro: Maracanã CEP: 20.189-900
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2324-2180 Fax: (21)2324-2180 E-mail: uerj@uerj.br

Página 11 de 14

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ 

Continuação do Parecer 1.739.769

Justificativa de Ausência	TCLÉ_Pais_modificado.docx	11/08/2016 01:47:49	Maristela Conceição Dias Siqueira	Aceito
Cronograma	Cronograma_modificado.docx	11/08/2016 00:57:41	Maristela Conceição Dias Siqueira	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	03/09/2016 15:46:07	Maristela Conceição Dias Siqueira	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado


Necessita Apreciação da CONEP:
Não

RIO DE JANEIRO, 22 de Setembro de 2016

Assinado por:
Patrícia Fernandes Campos de Moraes
(Coordenadora)

Endereço: Rua São Francisco Xavier S/N, Bl. E 7ºand. 20.309
Bairro: Maracanã CEP: 20.189-900
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2324-2180 Fax: (21)2324-2180 E-mail: uerj@uerj.br

Página 12 de 14

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ 

Continuação do Parecer 1.739.769

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Os TCLÉs encontram-se adequadamente redigidos.

Condições ou Pendências e Lista de Inadequações:
Todas as exigências foram cumpridas, encontrando-se, portanto, a pesquisa apta para ser desenvolvida. Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação do projeto, visto que não foram observadas implicações éticas que impeçam a realização do mesmo.

Considerações Finais a serem dadas ao CEP:
Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para setembro de 2017. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PL_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_223819.pdf	11/08/2016 03:51:00		Aceito
Outros	Carta_resposta_as_pendencias.docx	11/08/2016 03:50:25	Maristela Conceição Dias Siqueira	Aceito
Outros	declaracao_sme.pdf	11/08/2016 02:59:14	Maristela Conceição Dias Siqueira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa_modificado.docx	11/08/2016 02:43:09	Maristela Conceição Dias Siqueira	Aceito
Outros	instrumentos_da_pesquisa.docx	11/08/2016 01:50:52	Maristela Conceição Dias Siqueira	Aceito
TCLÉ / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLÉ_Professora_UERJ_modificado.docx	11/08/2016 01:49:30	Maristela Conceição Dias Siqueira	Aceito
TCLÉ / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLÉ_Professora_ERM_modificado.docx	11/08/2016 01:49:03	Maristela Conceição Dias Siqueira	Aceito
TCLÉ / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLÉ_Professora_Turma_modificado.docx	11/08/2016 01:48:11	Maristela Conceição Dias Siqueira	Aceito
TCLÉ / Termos de Assentimento/Justificativa de Ausência	TCLÉ_Pais_modificado.docx	11/08/2016 01:47:49	Maristela Conceição Dias Siqueira	Aceito

Endereço: Rua São Francisco Xavier S/N, Bl. E 7ºand. 20.309
Bairro: Maracanã CEP: 20.189-900
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2324-2180 Fax: (21)2324-2180 E-mail: uerj@uerj.br

Página 13 de 14

ANEXO B – Autorização da SME-Rio de Janeiro



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO
Rua Afonso Cavalcanti, nº 455 – sala 412 – Bl. 1 – CASS
Cidade Nova – Rio de Janeiro – RJ – CEP: 20211-110
Telefone 2976-2296

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Sr (a) Coordenador (a) da E/7ªCRE

Autorizamos a Pesquisa Acadêmica, de **Maristela Conceição Dias Siqueira**, do Programa de Pós-Graduação em **Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ**, denominada: **“Todos na Roda: O Uso da Comunicação Alternativa com Alunos Incluídos em Uma Escola de Educação Infantil**, processo nº **07/004.270/2016**.

O objetivo do trabalho é avaliar os efeitos do uso da CAA nas trocas comunicativas, interação e aprendizagem de crianças com deficiência, incluídas em um EDI (Espaço de Desenvolvimento Infantil) da Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro, que não possuem ou estão em fase de desenvolvimento da Linguagem Oral.

A pesquisa será desenvolvida no **EDI Ruth Cardoso**, desta Coordenadoria de Educação e conta com o **Parecer Favorável do Comitê de Ética da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Plataforma Brasil** e da **Equipe de Técnica da E/SUBE/IHA**.

A pesquisa fará uso de questionário e gravação.

O pesquisador se compromete a respeitar a rotina das escolas e a divulgar os resultados à Coordenadoria de Educação, conforme a Portaria E/DGED Nº 41/2009.

A Pesquisa terá validade até dezembro de 2018.

Esta autorização deverá ser entregue na sede da E/7ªCRE.

Rio de Janeiro, 04 de outubro de 2016.

Vania Maria de Souza
11/052.063-5

Vania Maria de Souza
E/SUBECED-ASSIST. I
Mat. 11/052063-5

ANEXO C - Escala CARS para avaliação complementar de Autismo

Childhood Autism Rating Scale (CARS). Autismo infantil: tradução e validação da Childhood Autism Rating Scale para uso no Brasil

Fonte: Pereira A, Riego RS, Wagner MB, 2008. Childhood autism: translation and validation of the Childhood Autism Rating Scale for use in Brazil, 2008.

Relações pessoais:
1 Nenhuma evidência de dificuldade ou anormalidade nas relações pessoais: O comportamento da criança é adequado à sua idade. Alguma timidez, nervosismo ou aborrecimento podem ser observados quando é dito à criança o que fazer, mas não em grau atípico;
2 Relações levemente anormais: A criança pode evitar olhar o adulto nos olhos, evitar o adulto ou ter uma reação exagerada se a interação é forçada, ser excessivamente tímida, não responder ao adulto como esperado ou agarrar-se aos pais um pouco mais que a maioria das crianças da mesma idade;
3 Relações moderadamente anormais: Às vezes, a criança demonstra indiferença (parece ignorar o adulto). Outras vezes, tentativas persistentes e vigorosas são necessárias para se conseguir a atenção da criança. O contato iniciado pela criança é mínimo;
4 Relações gravemente anormais: A criança está constantemente indiferente ou inconsciente ao que o adulto está fazendo. Ela quase nunca responde ou inicia contato com o adulto. Somente a tentativa mais persistente para atrair a atenção tem algum efeito.
II. Imitação:
1 Imitação adequada: A criança pode imitar sons, palavras e movimentos, os quais são adequados para o seu nível de habilidade;
2 Imitação levemente anormal: Na maior parte do tempo, a criança imita comportamentos simples como bater palmas ou sons verbais isolados; ocasionalmente imita somente após estimulação ou com atraso;
3 Imitação moderadamente anormal: A criança imita apenas parte do tempo e requer uma grande dose de persistência ou ajuda do adulto; frequentemente imita apenas após um tempo (com atraso);
4 Imitação gravemente anormal: A criança raramente ou nunca imita sons, palavras ou movimentos mesmo com estímulo e assistência.
III. Resposta emocional:

1 Resposta emocional adequada à situação e à idade: A criança demonstra tipo e grau adequados de resposta emocional, indicada por uma mudança na expressão facial, postura e conduta;
2 Resposta emocional levemente anormal: A criança ocasionalmente apresenta um tipo ou grau inadequados de resposta emocional. Às vezes, suas reações não estão relacionadas a objetos ou a eventos ao seu redor;
3 Resposta emocional moderadamente anormal: A criança demonstra sinais claros de resposta emocional inadequada (tipo ou grau). As reações podem ser bastante inibidas ou excessivas e sem relação com a situação; pode fazer caretas, rir ou tornar-se rígida até mesmo quando não estejam presentes objetos ou eventos produtores de emoção;
4 Resposta emocional gravemente anormal: As respostas são raramente adequadas à situação. Uma vez que a criança atinja um determinado humor, é muito difícil alterá-lo. Por outro lado, a criança pode demonstrar emoções diferentes quando nada mudou.

IV. Uso corporal:
1 Uso corporal adequado à idade: A criança move-se com a mesma facilidade, agilidade e coordenação de uma criança normal da mesma idade;
2 Uso corporal levemente anormal: Algumas peculiaridades podem estar presentes, tais como falta de jeito, movimentos repetitivos, pouca coordenação ou a presença rara de movimentos incomuns;
3 Uso corporal moderadamente anormal: Comportamentos que são claramente estranhos ou incomuns para uma criança desta idade podem incluir movimentos estranhos com os dedos, postura peculiar dos dedos ou corpo, olhar fixo, beliscar o corpo, autoagressão, balanceio, girar ou caminhar nas pontas dos pés;
4 Uso corporal gravemente anormal: Movimentos intensos ou frequentes do tipo listado acima são sinais de uso corporal gravemente anormal. Estes comportamentos podem persistir apesar das tentativas de desencorajar as crianças a fazê-los ou de envolver a criança em outras atividades.

V. Uso de objetos:
1 Uso e interesse adequados por brinquedos e outros objetos: A criança demonstra interesse normal por brinquedos e outros objetos adequados para o seu nível de habilidade e os utiliza de maneira adequada;
2 Uso e interesse levemente inadequados por brinquedos e outros objetos: A criança pode demonstrar um interesse atípico por um brinquedo ou brincar com ele de forma inadequada, de um modo pueril (exemplo: batendo ou sugando o brinquedo);
3 Uso e interesse moderadamente inadequados por brinquedos e outros objetos: A criança pode demonstrar pouco interesse por brinquedos ou outros objetos, ou pode estar preocupada em usá-los de maneira estranha. Ela pode concentrar-se em alguma parte insignificante do

brinquedo, tornar-se fascinada com a luz que reflete do mesmo, repetitivamente mover alguma parte do objeto ou exclusivamente brincar com ele;
--

4 Uso e interesse gravemente inadequados por brinquedos e outros objetos: A criança pode engajar-se nos mesmos comportamentos citados acima, porém com maior frequência e intensidade. É difícil distrair a criança quando ela está engajada nestas atividades inadequadas.

VI. Resposta a mudanças:

1 Respostas à mudança adequadas à idade: Embora a criança possa perceber ou comentar as mudanças na rotina, ela é capaz de aceitar estas mudanças sem angústia excessiva;

2 Respostas à mudança adequadas à idade levemente anormal: Quando um adulto tenta mudar tarefas, a criança pode continuar na mesma atividade ou usar os mesmos materiais;

3 Respostas à mudança adequadas à idade moderadamente anormal: A criança resiste ativamente a mudanças na rotina, tenta continuar sua antiga atividade e é difícil de distraí-la. Ela pode tornar-se infeliz e zangada quando uma rotina estabelecida é alterada;

4 Respostas à mudança adequadas à idade gravemente anormal: A criança demonstra reações graves às mudanças. Se uma mudança é forçada, ela pode tornar-se extremamente zangada ou não disposta a ajudar e responder com acessos de raiva

VII. Resposta visual:

1 Resposta visual adequada: O comportamento visual da criança é normal e adequado para sua idade. A visão é utilizada em conjunto com outros sentidos como forma de explorar um objeto novo;
--

2 Resposta visual levemente anormal: A criança precisa, ocasionalmente, ser lembrada de olhar para os objetos. A criança pode estar mais interessada em olhar espelhos ou luzes do que o fazem seus pares, pode ocasionalmente olhar fixamente para o espaço, ou pode evitar olhar as pessoas nos olhos;
--

3 Resposta visual moderadamente anormal: A criança deve ser lembrada frequentemente de olhar para o que está fazendo, ela pode olhar fixamente para o espaço, evitar olhar as pessoas nos olhos, olhar objetos de um ângulo incomum ou segurar os objetos muito próximos aos olhos;

4 Resposta visual gravemente anormal: A criança evita constantemente olhar para as pessoas ou para certos objetos e pode demonstrar formas extremas de outras peculiaridades visuais descritas acima.

VIII. Resposta auditiva:

1 Respostas auditivas adequadas para a idade: O comportamento auditivo da criança é normal e adequado para idade. A audição é utilizada junto com outros sentidos;
--

2 Respostas auditivas levemente anormais: Pode haver ausência de resposta ou uma resposta levemente exagerada a certos sons. Respostas a sons podem ser atrasadas e os sons podem necessitar de repetição para prender a atenção da criança. A criança pode ser distraída por sons externos;

3 Respostas auditivas moderadamente anormais: As respostas da criança aos sons variam. Frequentemente ignora o som nas primeiras vezes em que é feito. Pode assustar-se ou cobrir as orelhas ao ouvir alguns sons do cotidiano;

4 Respostas auditivas gravemente anormais: A criança reage exageradamente e/ou despreza sons num grau extremamente significativo, independentemente do tipo de som

IX. Resposta e uso do paladar, olfato e tato:

1 Uso e resposta normais do paladar, olfato e tato: A criança explora novos objetos de um modo adequado a sua idade, geralmente sentindo ou olhando. Paladar ou olfato podem ser usados quando adequados. Ao reagir a pequenas dores do dia a dia, a criança expressa desconforto, mas não reage exageradamente;

2 Uso e resposta levemente anormais do paladar, olfato e tato: A criança pode persistir em colocar objetos na boca; pode cheirar ou provar/experimentar objetos não comestíveis. Pode ignorar ou ter reação levemente exagerada à uma dor mínima, para a qual uma criança normal expressaria somente desconforto;

3 Uso e resposta moderadamente anormais do paladar, olfato e tato: A criança pode estar moderadamente preocupada em tocar, cheirar ou provar objetos ou pessoas. A criança pode reagir demais ou muito pouco;

4 Uso e resposta gravemente anormais do paladar, olfato e tato: A criança está preocupada em cheirar, provar e sentir objetos, mais pela sensação do que pela exploração ou uso normal dos objetos. A criança pode ignorar completamente a dor ou reagir muito fortemente a desconfortos leves.

X. Medo ou nervosismo:

1 Medo ou nervosismo normais: O comportamento da criança é adequado tanto à situação quanto à idade;

2 Medo ou nervosismo levemente anormais: A criança ocasionalmente demonstra muito ou pouco medo ou nervosismo quando comparada às reações de uma criança normal da mesma idade e em situação semelhante;

3 Medo ou nervosismo moderadamente anormais: A criança demonstra bastante mais ou bastante menos medo do que seria típico para uma criança mais nova ou mais velha em uma situação similar;

4 Medo ou nervosismo gravemente anormais: Medos persistem mesmo após experiências repetidas com eventos ou objetos inofensivos. É extremamente difícil acalmar ou confortar a criança. A criança pode, por outro lado, falhar em demonstrar consideração adequada aos riscos que outras crianças da mesma idade evitam.

XI. Comunicação verbal:
1 Comunicação verbal normal, adequada à idade e à situação;
2 Comunicação verbal levemente anormal: A fala demonstra um atraso global. A maior parte do discurso tem significado; porém, alguma ecolalia ou inversão pronominal podem ocorrer. Algumas palavras peculiares ou jargões podem ser usados ocasionalmente;
3 Comunicação verbal moderadamente anormal: A fala pode estar ausente. Quando presente, a comunicação verbal pode ser uma mistura de alguma fala significativa e alguma linguagem peculiar, tais como jargão, ecolalia ou inversão pronominal. As peculiaridades na fala significativa podem incluir questionamentos excessivos ou preocupação com algum tópico em particular;
4 Comunicação verbal gravemente anormal: Fala significativa não é utilizada. A criança pode emitir gritos estridentes e infantis, sons animais ou bizarros, barulhos complexos semelhantes à fala, ou pode apresentar o uso bizarro e persistente de algumas palavras reconhecíveis ou frases
XII. Comunicação não-verbal:
1 Uso normal da comunicação não-verbal adequado à idade e situação;
2 Uso da comunicação não-verbal levemente anormal: Uso imaturo da comunicação não-verbal; a criança pode somente apontar vagamente ou esticar-se para alcançar o que quer, nas mesmas situações nas quais uma criança da mesma idade pode apontar ou gesticular mais especificamente para indicar o que deseja;
3 Uso da comunicação não-verbal moderadamente anormal: A criança geralmente é incapaz de expressar suas necessidades ou desejos de forma não verbal, e não consegue compreender a comunicação não-verbal dos outros;
4 Uso da comunicação não-verbal gravemente anormal: A criança utiliza somente gestos bizarros ou peculiares, sem significado aparente, e não demonstra nenhum conhecimento dos significados associados aos gestos ou expressões faciais dos outros.
XIII. Nível de atividade:
1 Nível de atividade normal para idade e circunstâncias: A criança não é nem mais nem menos ativa que uma criança normal da mesma idade em uma situação semelhante;
2 Nível de atividade levemente anormal: A criança pode tanto ser um pouco irrequieto quanto um pouco “preguiçosa”, apresentando, algumas vezes, movimentos lentos. O nível de atividade da criança interfere apenas levemente no seu desempenho;
3 Nível de atividade moderadamente anormal: A criança pode ser bastante ativa e difícil de conter. Ela pode ter uma energia ilimitada ou pode não ir prontamente para a cama à noite. Por outro lado, a criança pode ser bastante letárgica e necessitar de um grande estímulo para mover-se;

4 Nível de atividade gravemente anormal: A criança exibe extremos de atividade ou inatividade e pode até mesmo mudar de um extremo ao outro.
--

XIV. Nível e consistência da resposta intelectual:
--

1 A inteligência é normal e razoavelmente consistente em várias áreas: A criança é tão inteligente quanto crianças típicas da mesma idade e não tem qualquer habilidade intelectual ou problemas incomuns;
--

2 Funcionamento intelectual levemente anormal: A criança não é tão inteligente quanto crianças típicas da mesma idade; as habilidades apresentam-se razoavelmente regulares através de todas as áreas;
--

3 Funcionamento intelectual moderadamente anormal: Em geral, a criança não é tão inteligente quanto uma típica criança da mesma idade, porém a criança pode funcionar próximo do normal em uma ou mais áreas intelectuais;
--

4 Funcionamento intelectual gravemente anormal: Embora a criança geralmente não seja tão inteligente quanto uma criança típica da mesma idade, ela pode funcionar até mesmo melhor que uma criança normal da mesma idade em uma ou mais áreas.
--

XV. Impressões gerais:

1 Sem autismo: a criança não apresenta nenhum dos sintomas característicos do autismo;
--

2 Autismo leve: A criança apresenta somente um pequeno número de sintomas ou somente um grau leve de autismo;

3 Autismo moderado: A criança apresenta muitos sintomas ou um grau moderado de autismo;

4 Autismo grave: a criança apresenta inúmeros sintomas ou um grau extremo de autismo.

Pode ser pontuada utilizando valores intermediários =1,5; 2,5; e 3,5.

15-30 = sem autismo 30-36 = autismo leve-moderado 36-60 = autismo grave
