



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Grazielle Ribeiro Lisboa Arnaud de Queiroz

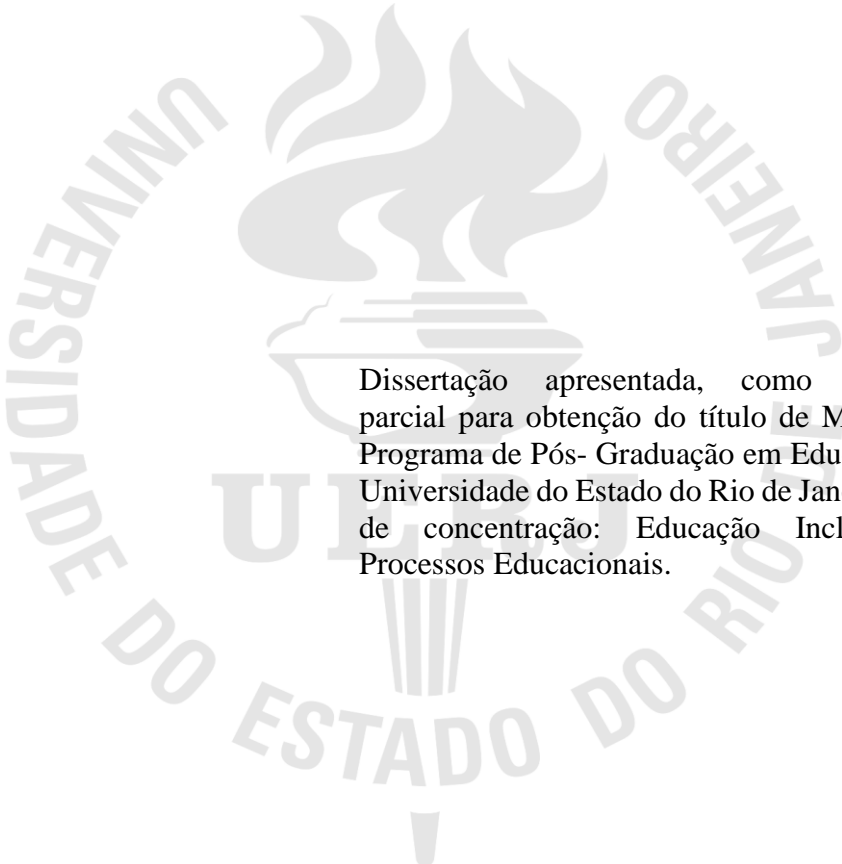
**Aliada ou Vilã? O papel da Comunicação Alternativa e Ampliada no
desenvolvimento da linguagem de crianças com TEA**

Rio de Janeiro

2023

Grazielle Ribeiro Lisboa Arnaud de Queiroz

Aliada ou Vilã? O papel da Comunicação Alternativa e Ampliada no desenvolvimento da linguagem de crianças com TEA



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

2023

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

Q3	<p>Queiroz, Grazielle Ribeiro Lisboa Arnaud de Aliada ou Vilã? O papel da Comunicação Alternativa e Ampliada no desenvolvimento da linguagem de crianças com TEA / Grazielle Ribeiro Lisboa Arnaud de Queiroz. – 2023. 146 f.</p>
	<p>Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.</p>
	<p>1. Educação especial - Teses. 2. Transtorno do Espectro Autista - Teses. 3. Autismo em crianças - Teses. I. Walter, Cátia Crivelenti de Figueiredo. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.</p>
ml	CDU 376.4

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

Assinatura

Data

Grazielle Ribeiro Lisboa Arnaud de Queiroz

**Aliada ou Vilã? O papel da Comunicação Alternativa e Ampliada no
desenvolvimento da linguagem de crianças com TEA**

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: 27 de setembro de 2023.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter (Orientadora)
Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dr.^a Carolina Rizzotto Schirmer
Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dr.^a Debora Deliberato
Universidade Estadual Paulista

Rio de Janeiro

2023

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos que se inquietam quando veem uma necessidade, a todos que buscam um mundo com menos barreiras, a todos que se angustiam com o sofrimento do outro e se esforçam para contribuir e modificar algumas realidades.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por me proporcionar meios e modos para que eu pudesse realizar todo o meu processo acadêmico no mestrado. Sem Ele eu certamente não estaria aqui.

Agradeço ao meu esposo Thiago por me dar incentivos e me apoiar ao longo da jornada, sei que não foi fácil. Aos meus filhos, Felipe e Melissa por me inspirarem a ser uma pessoa melhor, por estarem ao meu lado a todo o momento e me darem a energia para seguir em frente.

Aos meus pais por me incentivarem a estudar sempre, aos meus irmãos por serem meus parceiros de vida e me ajudarem nos momentos de sufoco, em especial a minha irmã Doralice que dedicou seus dias para me auxiliar na pesquisa e meu irmão Rogério que me auxiliou nas minhas dificuldades com as tecnologias.

Ao meu primo Marllus por todo apoio antes e durante o mestrado, que se colocou disponível a me ajudar todas as vezes que precisei e até desenhou quando eu não conseguia entender. À minha tia Mara por me auxiliar com sua *expertise* na língua portuguesa.

À todos os meus familiares que me ajudaram de forma direta e indiretamente, seja através de orações ou mesmo ajudas físicas, nada paga tudo o que vocês fizeram por mim.

À professora Cátia Walter, orientadora, incentivadora e parceira, pela confiança, apoio e paciência, principalmente nos meus momentos de ansiedade.

Aos colegas do LATECA pelas trocas, por compartilhar alegrias e momentos de desespero, em especial as colegas Fabi, Luciana e Glayd que se tornaram parceiras e confidentes.

Aos meus colegas de trabalho do CAPSi por me apoiarem e me incentivarem a fazer algo inovador no espaço de trabalho.

Aos meus colegas do Pedro II por me proporcionarem a possibilidade de me afastar para me dedicar ao mestrado, pois sem o tempo que estive de licença eu não conseguiria me debruçar sobre a pesquisa. Em especial agradeço as colegas Maria Clara e Katia Bizo por me socorrerem com os livros e a coordenadora Cintia Tavares pela inspiração, incentivo, apoio e amizade.

À colega de trabalho e amiga Patrícia Macedo e a professora Isabel Arco Verde Santos que foram fundamentais para que eu pudesse ingressar no mestrado. Muitas pessoas me ajudaram nesta jornada e talvez eu não tenha como citar a todos aqui nominalmente, mas deixo aqui meu muito obrigada.

Aos profissionais, crianças e familiares que participaram da pesquisa. Sem vocês esta pesquisa não teria existido.

RESUMO

QUEIROZ, Grazielle Ribeiro Lisboa Arnaud de. *Aliada ou vilã? O papel da Comunicação Alternativa e Ampliada no desenvolvimento da linguagem em crianças com Transtorno do Espectro Autista*. 2023. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

A presente pesquisa buscou verificar os impactos no desenvolvimento da linguagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que apresentam necessidades complexas de comunicação, quando orientadas a utilizar a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), especificamente pelo Programa PECS-Adaptado. Ainda, fomentar a importância do fonoaudiólogo na parceria com a escola para a elaboração de estratégias de inclusão do educando com TEA, articulando os saberes da saúde e da educação, bem como analisar os processos para que o uso da CAA utilizada no espaço terapêutico fosse ampliado para a escola. Participaram da pesquisa três crianças com idades entre quatro e seis anos, diagnosticadas com TEA e que apresentavam necessidades complexas de comunicação, como também oito profissionais das escolas onde as crianças estudavam. Devido ao seu caráter interdisciplinar, a pesquisa foi dividida em dois momentos, denominados: Etapa I e Etapa II. Ambas as etapas foram realizadas com as mesmas crianças, no entanto ocorreram em espaços diferentes (saúde e educação respectivamente). A Etapa I ocorreu em um Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil e buscou analisar o desenvolvimento da linguagem de cada participante, de modo individual, por meio de um delineamento quase experimental do tipo A-B. Na Etapa II, a pesquisa ocorreu nas escolas regulares de Educação Infantil, onde estudavam os participantes e contou com a participação dos professores da classe regular, mediadores e professores da sala de recursos. Na Etapa II foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, que analisou a utilização da CAA pela criança no espaço escolar. A pesquisa evidenciou através da análise quantitativa que o uso da CAA trouxe benefícios comunicativos para alguns participantes, impactando no curso do desenvolvimento da linguagem destes. Foi observado que após o uso da CAA, houve a ampliação na emissão de palavras e frases durante os atos comunicativos de um dos participantes, enquanto os outros dois participantes mantiveram as características de suas vocalizações. A análise qualitativa realizada na escola, evidenciou grandes desafios para a implementação do uso da CAA na escola, como a pouca participação dos profissionais nos encontros de formação e os impactos das questões relativas à qualidade de ensino na efetivação de práticas inclusivas. A pesquisa demonstrou a relação entre o uso da CAA e o desenvolvimento da linguagem de crianças pequenas com TEA e ressaltou os benefícios observados no trabalho interdisciplinar entre a saúde e a educação para a inclusão de crianças com TEA. Sugere-se mais pesquisas, que busquem analisar os processos linguísticos envolvidos no desenvolvimento da linguagem de crianças com TEA que fazem uso da CAA e a importância das ações interdisciplinares no processo de inclusão destas crianças.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Comunicação Alternativa e Ampliada. Educação Infantil. Desenvolvimento de linguagem.

ABSTRACT

QUEIROZ, Grazielle Ribeiro Lisboa Arnaud de. *Ally or Villain? The Role of Augmentative and Alternative Communication in the Language Development of Children with Autism Spectrum Disorder*. 2023. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

The present research has aimed to check the impacts on the language development of ASD (Autism Spectrum Disorder) children who present complex needs in communication once they were oriented to use the Augmentative and Alternative Communication (AAC), specifically by PECS – Adapted program. And yet, promote the importance of the presence of the speech-language pathologist along with the school in order to elaborate inclusion strategies of the ASD student, articulating knowledges in Health and in Education, and analyse the process for which the AAC used on the therapy could be enlarged to school. Three children aging four to six years old who were once diagnosed with ASD and also presented complex communication needs have been a part of this study. In addition to eight professionals from the schools where these children studied. Due to its interdisciplinary character, this study has been sectioned into two individual moments named: “Step I” and “Step II”. Both steps have been performed with the same children, however they took place in different scenarios (Health and Education, respectively). Step I was held on a Psychosocial Care Center for Children and Adolescents and sought to analyze the language development on each child individually through a quasi-experimental design delineation, A-B type. The Step II research has taken place on the children’s education facilities where they studied and it counted on the regular classroom teachers, their mediators and also the Resource Room teachers’ participation. On the Step II context, a qualitative research was conducted and it analyzed the child use of the AAC on the school unit. The research has shown through its quantitative analysis that the use of AAC brought communicative benefits for some participants, impacting the course of their language development. It has been observed that after the use of the AAC, a growth on the number of children’s emission of words and sentences whereas the other two participants have maintained the same characteristics of their vocalizations. The qualitative analysis which was performed at the children’s school demonstrated the challenges the children found in order to obtain effectiveness of the AAC in school environment, mainly due to the quality of the education which have directly impacted on the use of the AAC with the children at school scenario. The research has revealed the relation between the AAC Method use and the language development of small children with ASD and emphasized the benefits observed from the interdisciplinary work between School and Health spheres in order to include ASD children. It is suggested that further research seeks to analyze the linguistic process involved on the language development of the ASD children who use the AAC and the importance of the interdisciplinary actions on the Inclusion Process of these children.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Augmentative and Alternative Communication. Children’s Education. Language Development.

APRESENTAÇÃO

Durante a graduação em fonoaudiologia, tentei ao máximo me afastar do ramo da linguagem, por considerar como uma área muito complexa. Eu, supunha naquela época que este não seria meu campo de atuação. Lembro-me bem quando uma professora, ao final da graduação, nos alertou sobre os cursos de pós-graduação, tentando nos mostrar que, como generalistas poderíamos trabalhar em todas as áreas de conhecimento da profissão. Apesar disso, decidi me pós-graduar em fonoaudiologia hospitalar e foi em um ambiente hospitalar que encontrei minha primeira paciente com necessidades complexas de comunicação: uma senhora idosa, com uma patologia neurodegenerativa, que havia afetado seus movimentos corporais deixando-a, apenas, com o movimento ocular. Foi minha primeira experiência com a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA). Nos comunicávamos com o piscar de seus olhos e com as risadas, que aconteciam durante os atendimentos. A angústia de vê-la tentar se expressar me comoveu. Como eu, uma profissional, que estuda os distúrbios da comunicação humana, poderia auxiliá-la? A única resposta que me vinha era a CAA. No entanto, eu pouco conhecia desta área do conhecimento. Havia visto algo a respeito em algumas disciplinas, mas nada muito concreto.

Em 2012 passei em um concurso público para a Secretaria Municipal de Educação e fui trabalhar como fonoaudióloga em uma Escola Municipal de Educação Especial para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesta escola, todos os 100 alunos, da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos (EJA), apresentavam algum transtorno na linguagem, já que se tratavam de indivíduos com TEA. Alguns se comunicavam oralmente, outros apenas cantavam, alguns liam, mas não falavam, uns não falavam, não escreviam e não liam... Os estudantes, que conseguiam ficar em grupo, estudavam em pequenas turmas com um professor e um auxiliar. Já aqueles, que apresentavam graves comprometimentos no comportamento, eram acompanhados individualmente, uma ou duas vezes na semana. Sendo esses os estudantes, que a coordenação pedagógica entendia serem elegíveis para o meu atendimento. Apesar de entender a necessidade dos alunos de ter uma intervenção fonoaudiológica, não conseguia entender meu papel como fonoaudióloga educacional ali, atendendo apenas alguns poucos alunos. Mas, procurei encontrar meios para que estes estudantes pudessem se expressar, sem necessitar agredir ou quebrar algo, afim de que pudessem também estar em grupo. Mais uma vez tentei trabalhar com a Comunicação Alternativa, mas não obtive muito êxito. Por isso, comecei a buscar mais informações sobre a temática: A Comunicação Alternativa para pessoas

com TEA. Assim, conheci os trabalhos da professora Cátia Walter e busquei entender cada vez mais sobre os métodos de intervenção em CAA para estes sujeitos.

Em 2013, iniciei em outra prefeitura, desta vez na Secretaria Municipal de Saúde e por ter experiência com pessoas com TEA, fui alocada em um Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil (CAPSi). Mais uma vez, precisei focar na linguagem e muitas vezes pensei em utilizar a CAA com meus pacientes. No entanto, quanto menores as crianças, mais os pais eram reticentes com esta abordagem, mostrando-se receosos de que o uso de cartões pudesse interferir no desenvolvimento da fala. Mesmo que eu tentasse explicar sobre o assunto e mostrasse evidências científicas, poucos pais aderiam a ideia.

Acumulei as duas matrículas por 2 anos, até que em 2014 pedi exoneração da Escola Especial por ter ingressado para o Colégio Pedro II (CPII). No CPII, fui alocada no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), onde tive novamente a oportunidade de trabalhar com a CAA, desta vez em uma escola regular. Meu trabalho não era mais o de atender alguns alunos, ele envolvia toda a escola. E me vi desafiada a levar a CAA, utilizada na sala do NAPNE para os outros ambientes da escola e para os outros profissionais.

A partir das minhas inquietações profissionais, com as quais me deparei ao longo da minha jornada junto às crianças com TEA, formulei meus problemas de pesquisa: A CAA afeta o desenvolvimento da fala de crianças pequenas? Como levar essa forma de comunicação para outros ambientes?

Em 2021 fui selecionada para o mestrado em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) na linha de pesquisa em Educação Inclusiva e Processos Educacionais, tendo como orientadora a professora Cátia Walter. Estávamos vivendo ainda um momento de distanciamento social devido à pandemia da COVID19. E, por isso, não haviam aulas presenciais nas escolas. Os alunos, que eu acompanhava no colégio, só me viam através de telas e não sabíamos quando retornaríamos as aulas presenciais. No entanto, na saúde, eu continuava a atender meus pacientes. O número de crianças com até 6 anos já com diagnóstico de TEA aumentava a cada semana. O isolamento social estava afetando muito o desenvolvimento destas crianças. Apenas em 2022 as escolas retornaram com suas atividades presenciais. E, foi neste momento, que contemplei a possibilidade de executar a minha pesquisa. Através de uma abordagem intersetorial, seria possível analisar o desenvolvimento da linguagem de crianças com TEA ao fazer uso da CAA e estender o uso desta modalidade comunicativa para outros espaços. Assim, a presente pesquisa surgiu.

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAC	<i>Augmentative and Alternative Communication</i>
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMI	<i>Aided Modeling Intervention</i>
ASHA	<i>American Speech-Language-Hearing Association</i>
CAA	Comunicação Alternativa e Ampliada
CAPSi	Centro de Atenção Psicossocial Infância-juvenil
CID	Código Internacional de Doenças
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>
LB	Linha de Base
LC	Linguagem Corporal
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
PECS	<i>Picture Exchange Communication System</i>
PECS-Adaptado	Pessoas Engajadas Comunicando Socialmente
PROC	Protocolo de Observação Comportamental
RED	Recurso Educacional Digital
SI	Sessão de Intervenção
SO	Sons Oraís
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
V	Vocalizações
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	REFERENCIAL TEÓRICO	15
1.1	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	15
1.1.1	<u>Breve histórico dos estudos para definição do autismo</u>	15
1.1.2	<u>O diagnóstico de TEA</u>	16
1.2	Desenvolvimento da linguagem: Típico x atípico	18
1.2.1	<u>Desenvolvimento típico da linguagem</u>	18
1.2.2	<u>Desenvolvimento atípico da linguagem</u>	20
1.3	A Comunicação Alternativa e o PECS-Adaptado	21
1.4	O Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil (CAPSi)	27
1.5	A Educação Especial na Educação Infantil	28
2	OBJETIVO	31
3	MÉTODO	32
3.1	Local	32
3.2	Participantes	33
3.2.1	<u>Caracterização dos participantes</u>	34
3.2.1.1	Crianças	34
3.2.1.2	Professores de turma	38
3.2.1.3	Mediadores	39
3.2.1.4	Professores de AEE	40
3.3	Materiais e instrumentos	40
3.4	Procedimentos gerais de pesquisa	45
3.5	Procedimentos específicos da pesquisa	47
3.5.1	<u>Pesquisa Quase-Experimental Intrassujeitos</u>	47
3.5.2	<u>Pesquisa-Ação</u>	48
3.6	Procedimentos de coleta de dados	48
3.6.1	<u>Etapa I – Avaliação, Linha de Base e Intervenção: A linguagem das crianças com TEA e o uso da CAA no CAPSi</u>	48
3.6.1.1	Avaliação	48
3.6.1.2	Linha de Base.....	49

3.6.1.3	Intervenção	51
3.6.2	<u>Etapa II - A CAA na escola</u>	53
3.7	Procedimento de análise dos dados	54
3.7.1	<u>Procedimentos de análise dos dados da Linha de Base e de Intervenção</u>	54
3.7.1.1	Uso do cartão de CAA como meio comunicativo	55
3.7.1.2	Atos comunicativos efetivados	56
3.7.1.3	Índice de concordância inter observador	58
3.7.2	<u>Procedimento de análise dos dados (Etapa II)</u>	59
3.7.2.1	Validade Social	60
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	61
4.1	Lucca	61
4.1.1	<u>Etapa I: O uso da CAA e os atos comunicativos</u>	61
4.1.2	<u>Etapa II: Os desafios da utilização da CAA na escola</u>	66
4.2	Miguel	71
4.2.1	<u>Etapa I: O uso da CAA e os atos comunicativos</u>	71
4.2.2	<u>Etapa II: Os desafios da utilização da CAA na escola</u>	76
4.3	Alberto	80
4.3.1	<u>Etapa I: O uso da CAA e os atos comunicativos</u>	80
4.3.2	<u>Etapa II: Os desafios da utilização da CAA na escola</u>	84
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
	REFERÊNCIAS	93
	APÊNDICE A – Material de apoio à formação	102
	APÊNDICE B – Folha de registro dos encontros	103
	APÊNDICE C – Folha de registro dos atos comunicativos efetivados	104
	APÊNDICE D – Formulário Pré- formação em CAA	105
	APÊNDICE E – Formulário Pós- formação em CAA	122
	APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pais	130
	APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido professor ...	132
	APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido mediador ...	134
	ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	136
	ANEXO B – Protocolo de Observação Comportamental (PROC)	141
	ANEXO C – Folha de registro das fases do PECS-Adaptado	144

INTRODUÇÃO

A capacidade de se comunicar, de trocar informações, ideias, desejos, intenções e sentimentos faz da linguagem uma habilidade essencial para a relação humana. A linguagem é identificada como um elemento de comunicação/interação do indivíduo com/no meio social. Ela permite ao ser humano estruturar seu pensamento, traduzir o que sente, registrar o que conhece e comunicar-se com os outros, dando suporte para que ele possa se inserir culturalmente (SÁ; SIQUARA; CHICON, 2015). As pessoas podem utilizar diferentes meios para transmitir uma mensagem, seja através da fala, de gestos, desenhos, da escrita, expressões faciais, dentre outros. Contudo, o sistema pelo qual essa mensagem é passada, precisa ser conhecido pelos interlocutores, só assim ela pode ser compreendida (DELIBERATO, 2017).

A linguagem da criança começa a ser estimulada em seu meio familiar e posteriormente é ampliada através da sua entrada na escola. Atualmente, a legislação brasileira determina, que crianças a partir dos quatro anos de idade precisam estar matriculadas em uma escola de ensino regular. Nesta idade, as crianças são matriculadas na educação infantil, a qual compreende a primeira etapa da educação básica, abrangendo crianças de zero a cinco anos. É, na Educação Infantil, que a inclusão escolar se inicia, pois nesta etapa da escolaridade é possível desenvolver as bases necessárias para a construção do conhecimento e do desenvolvimento global da criança.

O direito à educação é uma garantia legal a todas as crianças no território nacional, sem discriminação (BRASIL, 1990). Desta forma, há a garantia do compromisso de acesso à educação para todos, incluindo aqueles com deficiências. O ingresso de alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) em escolas de ensino regular também está previsto em lei desde a Constituição Federal de 1988. Muitos documentos utilizam o termo NEE para se referir aos estudantes atendidos pela Educação Especial, tal termo corresponde às pessoas com deficiências (intelectual, auditiva, visual, física ou múltipla), transtornos globais do desenvolvimento (Transtorno do Espectro Autista e síndromes) e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Em 2012, a lei 12764/12 caracterizou também as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) como pessoas com deficiência (BRASIL, 2012).

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) apontarem para inclusão de estudantes com deficiência e/ou altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino e tragam orientações quanto a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e

instruções para com as crianças com deficiência, as pesquisas apontam, que ainda existem muitas barreiras para a participação efetiva destes educandos no ambiente escolar. Dentre os educandos com deficiência, destaca-se neste trabalho aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Walter, Togashi e Nunes (2013) apontaram, que no Brasil a inclusão de pessoas com TEA na escola regular tem sido um grande desafio. Um aspecto relevante a ser considerado na inclusão desses alunos, é o transtorno de linguagem, que faz parte do espectro.

Muitas crianças com TEA apresentam pouca ou nenhuma linguagem oral. O que afeta diretamente na participação destas crianças nas propostas e na interação entre seus pares. O TEA se constitui por impactos nas relações interpessoais do indivíduo, devido às alterações sociocomunicativas e comportamentais presentes no espectro (APA, 2013). No que tange a linguagem de pessoas com TEA, esta pode ter comprometimentos tanto na compreensão como na expressão, ou em alguns casos em ambos os aspectos. O desempenho na linguagem além de ser considerado uma característica significativa para definição do TEA, também é muito frequentemente associado ao seu prognóstico (FERNANDES, 1994).

Existem variados meios e técnicas para estimular a ampliação das possibilidades sociocomunicativas de indivíduos com TEA, uma delas é a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), que consiste em uma área de conhecimento multidisciplinar utilizada para pessoas com necessidades complexas de comunicação (NUNES; BARBOSA; NUNES, 2021).

A terminologia Necessidades Complexas de Comunicação foi adotada pela *International Society of Augmentative and Alternative Communication (ISAAC)* em substituição ao termo distúrbios severos na comunicação. Esta modificação se pautou na Classificação Internacional de Funcionalidade - CIF (IACONO, 2002). A Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia utiliza o termo Necessidade Complexa de Comunicação (NCC) como uma terminologia utilizada para designar pessoas em qualquer fase da vida que apresentem transtornos severos de comunicação, cujas necessidades de apoio em comunicação sejam amplas e variadas e que demandam esforços estratégicos e/ou recursos diferenciados para se comunicar (FERREIRA-DONATI; DELIBERATO, 2020-2022).

Assim, baseando-se em documentos oficiais e nas pesquisas, que comprovam a eficácia do uso de formas alternativas de comunicação em indivíduos com transtornos graves de linguagem, e tendo em vista que a intervenção precoce pode proporcionar benefícios tanto clínicos quanto educacionais em crianças com TEA (SILVA *et al*, 2020), esta pesquisa propôs o uso da CAA com crianças, que apresentam TEA e que estão em fase de aquisição e desenvolvimento de linguagem.

Embora existam variadas técnicas de ensino da CAA, este estudo optou por utilizar o

PECS-Adaptado (Pessoas Engajadas Comunicando Socialmente), elaborado por Walter (2000). A professora e pesquisadora Cátia Walter através de sua pesquisa de mestrado, propôs a adaptação de um método de ensino da CAA para indivíduos com TEA, sua pesquisa culminou na elaboração do programa PECS-Adaptado (WALTER, 2000). Como também é fonoaudióloga, seus estudos têm grande interesse no desenvolvimento da linguagem. Sua pesquisa e estudos sobre a relação entre a CAA e a linguagem nos casos de TEA, inspiram e fomentam a exploração do presente tema, bem como são referência neste estudo.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista instituída através da Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012), cita a intersetorialidade como uma diretriz para o desenvolvimento de ações e de políticas e no atendimento à pessoa com TEA. Desta forma, projetos que envolvam diferentes segmentos (como saúde e educação), preconizados nesta lei, tendem a ampliar as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos com TEA. No que tange ao trabalho intersetorial, esta pesquisa propõe a articulação entre um dispositivo de saúde (Centro de Atendimento Psicossocial Infantil - CAPSi) e espaços escolares.

Com base no exposto, a pesquisa tem por intenção analisar os efeitos do uso da CAA no desenvolvimento da linguagem infantil em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), como também discutir e fomentar uso da CAA em crianças matriculadas na Educação Infantil como parte de uma estratégia pedagógica, instrumentalizando professores e mediadores acerca das possibilidades de trabalho com a CAA ampliando o uso da CAA para diferentes espaços de convívio das crianças.

O tema da presente pesquisa foi articulado a partir da urgência de um meio de comunicação mais efetivo para crianças pequenas acompanhadas pelo CAPSI, que sob o diagnóstico de TEA apresentavam também necessidades complexas de comunicação. A pesquisa propôs analisar o desenvolvimento da linguagem infantil frente ao uso da CAA por crianças com TEA sem fala funcional e em idade pré-escolar. Além de averiguar se o uso desta modalidade comunicativa auxilia na participação e engajamento da criança em seu ambiente escolar, analisando os papéis desempenhados pela CAA nos diferentes ambientes (saúde e educação).

A pesquisa é composta em quatro capítulos. O primeiro capítulo elucida o referencial teórico utilizado para abordar os temas propostos. Desta forma, retrata o TEA com foco no histórico e o diagnóstico, o desenvolvimento típico e atípico da linguagem infantil, a CAA, os Centros de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil e a Educação Especial na Educação Infantil. O segundo capítulo trata dos objetivos da pesquisa, no terceiro capítulo, o método de pesquisa,

o qual detalha a característica dos participantes, os locais da pesquisa, materiais e procedimentos utilizados. O quarto e último capítulo reúne os resultados da pesquisa que são apresentados e discutidos. Ao final da pesquisa são apontados as considerações finais.

1 REFERENCIAL TEÓRICO:

1.1 Transtorno do Espectro Autista (TEA)

1.1.1 Breve histórico dos estudos para definição do autismo

As pesquisas sobre o TEA remontam o final do século XIX, quando alguns psiquiatras iniciaram seus estudos sobre o comportamento infantil e os transtornos mentais, que ocorriam antes da vida adulta. Apesar dos estudos sobre os transtornos mentais na infância datarem o final do século XIX, foi em meados do século XX, que o autismo ganhou maior notoriedade (BRASIL, 2015). Embora o termo tenha sido cunhado pela primeira vez em 1906 por Pleuller, foi disseminado somente anos depois como uma sintomatologia associada à esquizofrenia, descrita pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler (DIAS, 2015). Baseando-se nos estudos de Bleuler, o psiquiatra Léo Kanner, publicou um artigo em 1942 intitulado: “Os distúrbios autísticos do contato afetivo”, destacando o que hoje conhecemos como TEA, como uma patologia com características próprias.

Os estudos de Kanner contribuíram para a definição do autismo, como um transtorno de início precoce, o qual se apresentava desde os primeiros meses de vida, caracterizado por uma incapacidade de manter relações/laços sociais com outras pessoas. Após a publicação do artigo, de Kanner, o termo Autismo Infantil Precoce passou a ser utilizado na literatura médica e outros profissionais começaram a utilizar suas observações para detectar os casos não enquadrados em outras entidades nosológicas (CORTÊS; ALBUQUERQUE, 2020).

Um ano após a publicação de Kanner, o psiquiatra austríaco Hans Asperger, apresentou em sua tese, uma síndrome denominada de “Psicopatia autística infantil”, caracterizada por dificuldades de integração social em crianças, que apresentavam bom nível de inteligência e linguagem. No entanto o aparecimento dos sintomas ocorria por volta dos 3 anos de idade.

Ambos os pesquisadores tratavam do mesmo tema sob óticas diferentes, enquanto Kanner buscava analisar o autismo pelo viés da psiquiatria, Asperger se inseria no campo da Educação Especial, com influência da psicologia e da educação (DIAS, 2015). A associação entre os trabalhos de Kanner e Asperger, só ocorreu em 1991 pela psiquiatra inglesa Lorna

Wing, a qual concluiu, que ambos os conceitos faziam parte de uma mesma patologia, que possui graduações, assim também introduzindo a noção de espectro ao campo científico. Wing, baseou seus estudos em uma tríade de perturbações compostas por elementos deficitários, que toda pessoa com autismo deveria apresentar: Comunicação ou Linguagem, Interação Social e Pensamento e Imaginação (DIAS, 2015).

1.1.2 O diagnóstico de TEA

No Brasil o diagnóstico de TEA pode ser baseado em dois manuais diagnósticos, são eles: o Código Internacional de Doenças em sua 10ª versão, mais conhecido por CID 10 (OMS, 1993) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais que está em sua 5ª versão, também conhecido pelas siglas DSM-V (APA, 2013). Em fevereiro de 2022 a 11ª versão do Código Internacional de Doenças (CID-11) entrou em vigor, trazendo nesta versão, atualizações quanto ao diagnóstico de TEA dentre outras patologias.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), na Classificação Internacional de Doenças, o autismo é uma síndrome presente desde o nascimento, que se manifesta antes dos três anos de idade, apresentando respostas anormais nas áreas de comunicação, interação social e comportamento.

O CID-10 através do código F84 adotou a terminologia Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) para incluir o TEA como uma subcategoria. Dentre os TGD estão o autismo infantil, o autismo atípico, a Síndrome de Rett, outros transtornos desintegrativos da infância, transtorno com hipercinesia associado a retardo mental e a movimentos estereotipados, Síndrome de Asperger, outros transtornos globais do desenvolvimento e os transtornos globais não especificados do desenvolvimento (OMS, 1993). A versão mais atual deste manual, o CID-11, utiliza o código 6A02 para designar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e também inclui subcategorias ao transtorno, retirando o TEA da subclassificação dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (OMS, 2022). O CID-11 enfatiza as desordens no desenvolvimento intelectual e na linguagem funcional dos indivíduos com TEA.

Embora a versão mais atual do CID tenha destacado grandes avanços quanto ao diagnóstico do TEA, no Brasil, tem sido observado que o uso da classificação de TEA pelo CID-11 ainda não tem ocorrido de forma frequente nas rotinas clínicas, observa-se ainda o uso do código F84 nos laudos emitidos. Ressalta-se que o CID-11 até o presente momento, não está disponível na Língua Portuguesa, o que possivelmente torna o manual um pouco menos difundido no Brasil.

O DSM-V diferentemente do que fora proposto pelo CID-10, incluiu a Síndrome de Asperger, o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento e o Transtorno Global do Desenvolvimento sob o rótulo de TEA (CORTÊS; ALBUQUERQUE, 2020). No tocante às categorias do TEA, este manual se orientou quanto ao nível de serviços de suporte, que as pessoas com TEA precisariam, esses níveis são classificados em leve, moderado e severo; e estão relacionados à autonomia e a necessidade de suporte para as atividades de vida diária, que o indivíduo apresente (APA, 2013).

O diagnóstico do TEA é basicamente clínico e não há marcadores biológicos para enquadrar esta patologia, por isso não é possível realizar exames laboratoriais para se identificar a presença do transtorno (CÔRTEZ; ALBUQUERQUE, 2020). A avaliação e diagnóstico do TEA dependem da *expertise* dos profissionais, pois requer uma análise subjetiva do sujeito. Assim, é recomendado que tal diagnóstico seja construído sob uma perspectiva interdisciplinar. O Ministério da Saúde através das Diretrizes de Atenção à Reabilitação da pessoa com Transtornos do Espectro Autista (2014) ressalta, que a avaliação diagnóstica objetiva a identificação das potencialidades da pessoa, para além do estabelecimento puramente do rótulo diagnóstico, destacando a participação de diferentes profissionais como neurologista, psiquiatra, psicólogo e fonoaudiólogo neste processo.

Para o diagnóstico de TEA é preciso analisar alguns critérios, que incluem a anamnese, exame físico e em alguns casos exames objetivos (laboratoriais e/ou de imagem), para descartar inclusive outras hipóteses diagnósticas (BRASIL, 2014). As características observadas em pessoas com TEA são os déficits persistentes na comunicação e interação social, e os padrões de comportamento restrito, repetitivo e estereotipado, sendo um quadro com início desde os primeiros anos de vida do sujeito (APA, 2013). Estudos apontam, que o diagnóstico de TEA é possível ser realizado antes dos 24 meses e que os sinais indicativos do transtorno podem ser observados pelos pais por volta dos 12 meses (MADASCHI, 2021).

As pesquisas ainda buscam detectar de forma concreta quais os fatores etiológicos para o surgimento do TEA, os estudos mais atuais apontam para fatores genéticos e ambientais. Até o presente momento, considera-se, que em aproximadamente 80% dos casos, o TEA tenha uma origem genética, no entanto não é possível descartar a influência do meio nos fatores de riscos para o aparecimento deste transtorno do neurodesenvolvimento (BAI *et al.*, 2019). No que tange a sua prevalência, o TEA é o transtorno mais prevalente dentre os “Transtornos Invasivos do Desenvolvimento”, atingindo quatro vezes mais homens do que mulheres (KLIN, 2006).

1.2 O desenvolvimento da linguagem infantil: típico x atípico

1.2.1 Desenvolvimento típico da linguagem

As teorias de aquisição da linguagem possuem várias vertentes, que procuram explicar à partir de seus pressupostos teóricos, como a criança desde seu nascimento desenvolve a habilidade de se comunicar. Dentre as inúmeras teorias, que estudam esta temática, esta pesquisa se apoia na perspectiva sóciointeracionista para compreender o desenvolvimento da linguagem infantil.

Os principais teóricos encontrados na literatura, que fundamentam seus estudos na perspectiva interacionista para explicar o desenvolvimento da linguagem infantil, são: Jean Piaget, Lev Semenovitch Vigotski e Henri Paul Hyacinthe Wallon. Embora suas teorias se baseiem na interação, tais pesquisadores diferem entre si em alguns pontos, sendo uma tarefa muito delicada, tratar de suas teorias sob uma mesma ótica.

É inegável as contribuições de Piaget, Vigotski e Wallon para o conhecimento científico a respeito do desenvolvimento da linguagem infantil. No entanto, não é o objetivo deste trabalho apontar as similaridades e diferenças entre suas teorias. Tendo como foco a ontogênese, a pesquisa recorrerá a nomenclaturas utilizadas pelos referidos pesquisadores para abordar sobre alguns marcos do desenvolvimento infantil, sem perder o foco da importância da relação social na interação entre os indivíduos para que o desenvolvimento da linguagem ocorra; baseando-se principalmente nos estudos de Vigotski, em que as relações sociais são fundamentais para o surgimento e desenvolvimento da linguagem (PALAGANA, 2015) e que para o desenvolvimento infantil é necessário uma estrutura biológica associada a uma experiência sócio cultural da criança (VIGOTSKI, 2021).

Em estágios iniciais do desenvolvimento infantil, as reações emocionais como grito e choro despertam no outro o interesse de compreender os porquês desses comportamentos. A criança nesse estágio pode ainda estar apenas reagindo as sensações do ambiente, sendo denominado por Piaget como o período sensório-motor (PALAGANA, 2015). Com o tempo, tais reações emocionais da criança vão sendo interpretadas pelos seus cuidadores, que através de um contato social complexo e rico com a criança, é desencadeado um desenvolvimento relativamente precoce de seus meios de comunicação (VIGOTSKI, 2021). Wallon (2008) acrescenta, que os reflexos primitivos da criança pequena sofrem modificações ao longo do tempo tanto por conta da maturação biológica como pela recepção de estímulos exteriores, os quais podem sofrer intervenção das situações sociais a qual o indivíduo está inserido.

O desenvolvimento infantil segundo Wallon (2008) deve ser analisado de uma forma completa, integral; considerando seus aspectos biológico, afetivo, social e intelectual. Estes fatores interferem diretamente no desenvolvimento da linguagem da criança, podendo acarretar em um desenvolvimento típico ou atípico. Para melhor nortear a compreensão do desenvolvimento da linguagem da criança, está sendo conceituado o desenvolvimento típico da linguagem infantil, considerando que todos os fatores inerentes ao pleno desenvolvimento da criança tenham sido favoráveis.

Durante o primeiro ano de vida, as risadas, o balbucio, os gestos e os movimentos corporais da criança são considerados meios de contato social, com sentido afetivo-volitivo. A este primeiro estágio do desenvolvimento linguagem, onde há ainda comportamentos naturais ou primitivos na criança como respostas emocionais frente ao meio, denomina-se de linguagem pré-intelectual (VIGOTSKI, 2021).

Os estágios seguintes do desenvolvimento da linguagem infantil proposto por Vigotsky, trazem consigo o surgimento da fala. Ressalta-se que a fala da criança não acontece apenas pela simples repetição das palavras faladas pelo adulto por um sentido audiocinético, ela antes precisa também dotar os sons de um sentido/significado (WALLON, 2008, p.125).

O papel da língua, nos estágios do desenvolvimento verbal, é essencial para que a fala possa ocorrer (FERNANDES, 2003). No entanto, a língua não possui uma ação isolada para culminar no surgimento da fala. Ou seja, não basta apenas, que a criança seja exposta a uma língua para que ocorra o surgimento das primeiras palavras. Aliado ao contato com a língua, um componente extremamente necessário precisa estar presente: a intenção comunicativa. A intenção comunicativa do falante é essencial para que ocorra o desenvolvimento da linguagem. A ação intencional e a percepção de si e do outro como ser intencional, mencionadas por Aquino e Salomão (2010), são de extrema importância para a ontogênese da comunicação, pois a habilidade intencional é fundamental para o desenvolvimento sociocognitivo infantil.

As contribuições de Vigotsky (2007) para os estudos da aquisição e desenvolvimento da linguagem traz à luz a importância das experiências e das relações humanas para o desempenho de papéis sociais. O autor corrobora com o entendimento de que a aprendizagem se inicia muito antes do ensino escolar, ela é transformada qualitativamente na/pela cultura. Logo que a criança nasce, ela tem contato com seu primeiro meio social: a família. Assim é possível considerar que “a família é essencial no processo de aquisição da língua e das experiências que as crianças vão conquistando para o pleno desenvolvimento da linguagem”. (DELIBERATO, 2017, p.78) Em seguida, as crianças ingressam na vida escolar; na qual poderão aprimorar as suas habilidades linguísticas, ampliando o seu vocabulário e repertórios,

deixando essa linguagem cada vez mais rebuscada.

1.2.2 Desenvolvimento atípico da linguagem

A linguagem pode se desenvolver de forma atrasada ou mesmo tomar direções diferentes do que se espera no desenvolvimento infantil. Crianças com TEA, por exemplo, apresentam perturbações na linguagem, que não se enquadram na descrição de um simples atraso no percurso do desenvolvimento típico da linguagem.

É de notório saber, que o Transtorno do Espectro Autista é um transtorno do desenvolvimento de início precoce, que se constitui de distúrbios qualitativos na comunicação verbal e não verbal, na interação social recíproca e na manifestação de padrões restritos de interesses, atividades e condutas repetitivas e estereotipadas (KLIN, 2006). É importante salientar, que os danos linguísticos no TEA afetam a sua comunicação devido a inadequação das respostas frente a estímulos auditivos ou visuais, e graves problemas na compreensão da linguagem falada (WALTER; TOGASHI; NUNES, 2013).

As alterações da linguagem de crianças com TEA, se caracterizam pelo comprometimento ou atraso nos domínios das interações sociais e na comunicação/linguagem. Domínios esses, que se inter-relacionam, já que o desenvolvimento da linguagem necessita de habilidades sociais (REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2016). Os referidos autores descrevem a importância das capacidades sociocomunicativas como a da atenção conjunta e da imitação para evolução das habilidades linguísticas das crianças, habilidades estas comprometidas em crianças com TEA.

As habilidades comunicacionais podem ocorrer em nível verbal e não verbal. Crianças com TEA frequentemente apresentam alterações em ambos os meios. O uso de gestos, muitas vezes, como o apontar, quando ocorrem, possuem principalmente a função instrumental, ou seja, para pedir algo (REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2016). A fala por sua vez, quando ocorre, pode apresentar alterações a nível fonológico, sintático e pragmático. Sendo frequentemente observadas dificuldades no uso funcional da linguagem (DELFRATE; SANTANA; MASSI, 2009). O uso de jargões (linguagem incompreensível) ou neologismos (palavras inventadas) e a presença de ecolalias (repetições da fala do outro), que podem ser imediatas ou tardias, também acompanham as características das vocalizações de crianças com TEA (REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2016; DELFRATE; SANTANA; MASSI, 2009).

No desenvolvimento da linguagem de crianças com TEA, muitos pais relatam, que as crianças chegaram a falar algumas palavras, mas em dado momento, pararam de falar, como se

tivessem perdido tal capacidade. Esse comportamento, denominado como “regressão da linguagem”, é frequentemente descrito por familiares de crianças com TEA e não ocorre nas demais patologias, que acometem o desenvolvimento da linguagem infantil (REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2016).

Tendo em vista, que uma das características determinantes do TEA é o atraso significativo no desenvolvimento da linguagem (NUNES; SANTOS, 2014) e que em média 20 a 30% desta população não desenvolvam a linguagem oral (KLIN, 2006), pessoas com TEA apresentam boa indicação para o uso da CAA (NUNES, 2008).

1.3 A Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) e o PECS-Adaptado

A fala é a forma mais utilizada para a comunicação entre os seres humanos. No entanto nem todas as pessoas são capazes de se comunicar plenamente através da linguagem oral, seja por déficits motores, transtornos do neurodesenvolvimento ou outras patologias, que possam acometer o indivíduo. Neste caso, é possível utilizar meios não orais para a comunicação, seja de modo substitutivo a fala ou ainda complementar. Na literatura internacional é adotada uma terminologia única pela *International Society for Augmentative and Alternative Communication* (ISAAC) a respeito dos os meios de comunicação substitutivos ou complementares a fala: “*Augmentative and Alternative Communication*” (AAC) (LLOYD, 1988). No Brasil, conforme observado nos estudos de Chun (2009), há a utilização de vários termos para denominar a mesma prática, como Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA), Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), este último termo segundo a autora, é utilizado por muitos pesquisadores e profissionais em sua maioria no Rio de Janeiro, termo este que também está sendo adotado neste trabalho.

O conceito de CAA refere-se ao uso de formas não faladas como complemento ou substituto da linguagem oral, podendo ocorrer através de signos gestuais, gráficos e/ou tangíveis (VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2002, p.22). A *American Speech-Language-Hearing Association* (ASHA) define a CAA por “uma área da prática clínica e educacional, que complementa ou compensa as deficiências na produção e/ou compreensão da fala e da linguagem, incluindo os modos de comunicação falados ou escritos.” (Professional issues, AAC, ASHA)

A CAA pode ser subdividida em comunicação não apoiada, na qual quem comunica não necessita de qualquer instrumento ou equipamento externo ao indivíduo para se expressar (gestos manuais, expressões faciais e corporais) e, comunicação apoiada, que compreende todas

as formas de comunicação em que a expressão de linguagem exige o uso de qualquer instrumento ou equipamento externo ao comunicador (WALTER; NUNES, 2008). Os instrumentos ou equipamentos utilizados para a CAA apoiada, podem ser de baixa ou alta tecnologia. As com baixa tecnologia, não necessitam de grande investimento financeiro e estão mais acessíveis a toda a população (cartões, pranchas, tabelas, fotos, desenhos...), em contrapartida, as consideradas de alta tecnologia requerem maior investimento financeiro e não costumam ser tão acessíveis (pranchas vocálicas, sintetizadores de voz...).

A CAA envolve o uso de gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos (fotografias, gravuras, desenhos, linguagem alfabética, objetos reais e miniaturas), voz digitalizada ou sintetizada, dentre outros meios para facilitar a comunicação (NUNES; SANTOS, 2015). Para as autoras, a Comunicação Alternativa ocorre, quando os recursos substituem a fala, e a Comunicação Ampliada, quando a suplementam. Walter e Almeida (2010) afirmam, que a CAA baseia-se na ideia de dar possibilidade à pessoa com deficiência o uso da linguagem e de instrumentos, que viabilizem superar as dificuldades inerentes da disfunção e ter acesso ao desempenho comunicativo.

Nos estudos de Von Tetzchner *et al.* (2005) o ambiente linguístico para que as crianças possam desenvolver modos alternativos de comunicação deve ser suficientemente adaptado às suas habilidades e limitações, pois os sistemas alternativos de comunicação não são formas naturais de comunicação, o desenvolvimento desta forma de comunicação depende de um processo de construção e planejamento. Os autores citam a importância de pares competentes para estimular o desenvolvimento da linguagem das crianças e o que também se aplica ao desenvolvimento de formas alternativas de comunicação.

Compreendendo que para a ampliação de vocabulário é necessário um processo de socialização (SUN; FERNANDES, 2014) e que a relação entre os pares auxilia no desenvolvimento de habilidades cognitivas e de competência social (CAMARGO; BOSA, 2009), o uso desta modalidade de comunicação deve dar ao educando com deficiência a possibilidade de se integrar a seus pares. No entanto, é um desafio ter interlocutores capacitados para entender e se apropriar dos sistemas suplementares e alternativos de comunicação, que venham a utilizar este meio com os alunos com deficiência na rotina das atividades pedagógicas (DELIBERATO, 2017).

Tendo em vista que a CAA é um meio comunicativo utilizado por pessoas com necessidades complexas de comunicação e considerando, que o prognóstico de desenvolvimento da linguagem de crianças com TEA, seja relativamente reservado, é indicado o uso da CAA para com pessoas com TEA (VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000, p.84).

Os autores também ressaltam que o uso de sistemas alternativos de comunicação na idade pré-escolar em indivíduos com TEA, podem influenciar no melhor desenvolvimento de competências linguísticas, em comparação àqueles que não receberam nenhuma instrução para a utilização da CAA. Corroborando com essa afirmativa, Walter e Nunes (2008) identificaram que 61% dos indivíduos com TEA só desenvolvem alguma forma de comunicação quando expostos, de modo sistemático, a meios, que substituam ou suplementem os padrões comunicativos convencionais, como a CAA.

Existem, hoje, no Brasil, um número significativo de estratégias de ensino da CAA para pessoas com necessidades complexas de comunicação. Para identificar os métodos utilizados para o ensino de CAA em crianças pequenas, que apresentam o diagnóstico de TEA no Brasil, foi realizada uma busca na literatura pelo portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para este levantamento, foram utilizados os descritores “Autis*” e “Comunicação Alternativa”, buscando analisar os estudos publicados nos últimos 10 anos, compreendido no período de 2012 a 2022. A busca evidenciou um total de 62 publicações, que constavam de 48 artigos científicos, 16 dissertações e 8 teses. Para a seleção dos estudos, foi adotado a leitura dos títulos, palavras-chave e resumo, os quais deveriam atender aos critérios de inclusão e exclusão previamente delimitados. Como critério de inclusão foram selecionados os artigos de intervenção, revisados por pares, que abordavam sobre a CAA com crianças com TEA em idade pré-escolar. Foram excluídos os estudos duplicados, os que não explicitavam a idade das crianças participantes da pesquisa e os estudos em que todos os participantes tinham idade superior a seis anos. Após a leitura, foram selecionados três artigos, que abordavam o uso de recursos de CAA com crianças com TEA em idade pré-escolar, quatro dissertações e duas teses.

A análise dos documentos selecionados evidenciou o uso de quatro programas elaborados para o ensino da CAA para crianças pequenas com TEA: o Sistema de Comunicação Alternativa para o letramento no Autismo (SCALA), o método de Desenvolvimento das Habilidades de Comunicação no Autismo (DHACA), o *Picture Exchange Communication System* –PECS® (BONDY; FROST, 1994) e o Pessoas Engajadas Comunicando Socialmente: PECS – Adaptado (WALTER, 2000). Os dados analisados também ilustraram alguns estudos que abordavam sobre o uso da CAA sem especificar a utilização de algum programa de ensino, elucidando apenas sobre a utilização de figuras como meio de CAA para crianças nessa faixa etária. Para melhor visualização dos dados encontrados na pesquisa de revisão foi elaborado o quadro 1, o qual sintetiza os achados:

Quadro 1: resumo dos estudos de revisão da literatura, envolvendo programas de CAA para crianças com TEA no período de 2012-2022.

Autores/ Ano	Programa de CAA	Número de estudos	Tipo de estudo
BEZ, 2014	SCALA	2	Tese
MONTE, 2015			Dissertação
MONTENEGRO <i>et al.</i> , 2021	DHACA	1	Artigo
CAETANO, 2020	Uso de figuras	1	Dissertação
BONOTO, 2016	PECS®	3	Tese
SILVA, 2015			Dissertação
NUNES; SANTOS, 2015			Artigo
OLMEDO, 2015	PECS-Adaptado	2	Dissertação
PEREIRA <i>et al.</i> , 2020			Artigo

O programa SCALA foi utilizado nas pesquisas de Bez (2014) e Monte (2015). As pesquisadoras desenvolveram suas pesquisas em escolas de Educação Infantil com crianças com TEA na faixa etária de 3 a 5 anos. As duas pesquisas evidenciaram ampliação da interação social das crianças após o uso da CAA.

Montenegro *et al.* (2021) realizou um estudo de caso utilizando o método DHACA com uma criança de 2 anos. Neste estudo foi observado que após as intervenções realizadas em CAA, a criança apresentou melhora nas habilidades de expressão, compreensão e interação social. Também foi observado aumento do vocabulário da criança, com aquisição de novas categorias lexicais; realização de solicitações de itens fora do alcance visual, que ocorreu pelo uso da CAA, e melhor comunicação social no contexto familiar e educacional.

Caetano (2020) realizou sua pesquisa em uma escola de Educação Infantil, utilizando sistemas de baixa tecnologia de CAA sem especificar um programa de ensino. Na pesquisa, foi observado, que o uso de recursos visuais nas aulas de educação física facilitou a comunicação e interação das crianças típicas e atípicas, pois o recurso foi disponibilizado para todas as crianças da turma.

A pesquisa de Bonoto (2016) foi realizada com crianças com TEA em idades entre cinco e oito anos e utilizou o PECS® como programa de intervenção em CAA. A pesquisa inferiu na importância da CAA nas relações das ações conjuntas entre os interlocutores e evidenciou o desenvolvimento da função comunicativa e da regulação do comportamento das crianças. Silva (2015) e Nunes e Santos (2015) também utilizaram o PECS® como um programa de intervenção em CAA. A pesquisa de Silva (2015) ocorreu em uma escola de Educação Infantil com uma criança com TEA com dois anos de idade. Em sua pesquisa a autora observou o aumento na frequência de mandos verbais e não verbais da criança, os quais se apoiaram nas figuras de CAA. A pesquisa de Nunes e Santos (2015) foi realizada com uma criança de cinco anos com TEA, onde foi observado o aumento da frequência de iniciativas de interação da

criança com a utilização dos pictogramas.

O PECS – *Picture Exchange Communication System*, é um método de ensino da CAA, que fora desenvolvido em 1985 nos EUA pelos pesquisadores Andrew Bondy, PhD e Lori Frost, MS. Este método foi implementado pela primeira vez com crianças da pré-escola com diagnóstico de autismo e desde então, tem sido utilizado para várias pessoas com dificuldades físicas, cognitivas e de comunicação em diversas partes do mundo (PECS Brazil, 2023). A aplicação do PECS® é organizada em seis fases, que vão ampliando o nível de dificuldade à medida que o utilizador vai avançando no programa. Ele tem a função de capacitar o indivíduo a se expressar por um meio pictográfico, não requer material complexo e nem técnicas especializadas para o treinamento. Seu procedimento é baseado na Análise Experimental do Comportamento, com estratégias específicas de estímulo e reforço (BOND; FROST, 1994).

Devido ao rigor para a aplicação do PECS®, como a necessidade de ambientes extremamente estruturados, ausência de dicas verbais por parte do interlocutor, que apenas tem a função de elogiar, de forma mecânica e sem demonstrar emoções as respostas corretas (WALTER, 2000), muitos pesquisadores têm relacionado o uso do PECS® a outros programas. Na pesquisa de Nunes e Santos (2015), foi realizado um estudo quase-experimental com uma crianças de cinco anos com diagnóstico de TEA e que não se comunicava oralmente, o método utilizado foi o PECS® associado as estratégias naturalísticas do *Aided Modeling Intervention* (AMI), o qual realiza intervenções na linguagem, com especial atenção a dimensão pragmática. O estudo evidenciou um aumento na frequência de iniciativas de interação do aluno com a utilização dos pictogramas e com mudanças no estilo de interação com a professora, que participou do estudo.

O PECS-Adaptado – *Pessoas Engajadas Comunicando Socialmente*, proposto por Walter (2000), também foi baseado na associação entre o PECS® e outro método de ensino. A autora realizou adaptações do PECS® ao Currículo Funcional Natural (CFN), modificando alguns procedimentos na execução do processo de ensino da CAA, onde é evidenciado o “enfoque amigo”, a idade cronológica e os interesses e situações e ambiente naturais (LEBLANC; MAYO, 1992). O PECS – Adaptado, é realizado em cinco fases, que são baseadas nas fases do PECS® original, mas diferentemente do que fora proposto por Bondy e Frost (1985), esta versão brasileira fornece dicas para o usuário, que podem ser gestuais e/ou verbais. O PECS-Adaptado, também não necessita de ambientes extremamente estruturados para a sua aplicação, sendo a aplicação da CAA nos contextos naturais vivenciados pelo indivíduo. Ressalta-se, que as relações com enfoque amigo é umas das características deste método. O quadro abaixo explicita a organização do PECS-Adaptado em suas quatro fases, descrevendo

de forma resumida o que se espera em casa fase.

Quadro 2: Resumo das fases do PECS-Adaptado (WALTER, 2000). Elaborado pelo autor

PECS- Adaptado (WALTER, 2000) – Pessoas Engajadas Comunicando Socialmente	
Fases	Descrição
1	Treinamento com enfoque amigo. Explicação ao participante sobre uma nova forma de se comunicar, uso de dicas com instigações verbais. Uso de uma figura por vez.
2	Aumentar a espontaneidade. Uso do álbum de comunicação onde as fichas de CAA são fixadas com velcro, o álbum pode ser carregado pelo indivíduo, mantendo-se as dicas da fase 1.
3	3 ^a Discriminação de figuras. O participante pode fazer uso de mais de uma ficha por vez e deve discriminar visualmente qual a figura corresponde a sua intenção comunicativa.
	3 ^b Diminuição do tamanho das figuras. Além da diminuição do tamanho das figuras, as famílias também recebem treinamento para o uso do álbum em casa.
4	Estruturação de sentenças com o álbum de comunicação em ambiente natural. O participante deve elaborar sentenças mais complexas, diversificando vocabulário e conteúdo.

O PECS-Adaptado (WALTER, 2000) tem se mostrado como um método de ensino da CAA eficiente para pessoas com TEA. Os estudos de Olmedo (2015) e Pereira *et al.* (2020) abordaram sobre o uso do PECS-Adaptado com crianças em idade pré-escolar com diagnóstico de TEA. Olmedo (2015) realizou um estudo experimental com quatro crianças com idade entre três e cinco anos no espaço escolar, enquanto Pereira *et al.* (2020) analisou três crianças entre dois e quatro anos de idade em uma Clínica-Escola de Fonoaudiologia da Universidade Federal de Pernambuco. Ambos os estudos evidenciaram resultados positivos no uso do PECS-Adaptado com crianças pequenas. Pereira *et al.* (2020) observaram uma ampliação nos atos comunicativos das crianças com os terapeutas a partir do uso da CAA e uma evolução na linguagem funcional dos sujeitos. Corroborando com os achados de Olmedo (2015), que observou uma melhor interação entre os educadores e as crianças com o uso da CAA a partir do PECS-Adaptado.

A escolha do uso do PECS-Adaptado (WALTER, 2000) nesta pesquisa se baseou nos resultados positivos, que o uso deste programa vem apresentando em pessoas com TEA, além de ser um método de fácil aplicação e baixo custo. Apesar de não haver, até o momento, um manual, que explique detalhadamente a aplicação do PECS-Adaptado, a plataforma de Recurso Digital Educacional de apoio a formação inicial e continuada de professores e professoras (RED) desenvolvida por Costa (2022) tornou-se uma importante ferramenta na aprendizagem do programa, pois amplia a acessibilidade do método para todos que se interessam por conhecê-lo e aplicá-lo. Esta plataforma também foi aproveitada por este estudo, sendo um dos recursos utilizados durante a formação dos professores participantes da pesquisa.

1.4 O Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil (CAPSi)

Os Centros de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil (CAPSi) fazem parte da rede de cuidados em Saúde Mental ofertados pelo Sistema Único de Saúde, sua atuação se faz através do acompanhamento de crianças e adolescentes entre 0 e 18 anos, que apresentam transtornos mentais graves e persistentes ou que estejam em grave sofrimento psíquico.

Os CAPSi foram instituídos pelo governo federal através da Portaria nº336/2002. A qual também estabelece as atividades, que devem ser prestadas pelo dispositivo, que inclui atendimento individual, em grupo, familiar, atendimento em oficinas terapêuticas, visitas e atendimentos domiciliares, atividades comunitárias enfocando a integração da criança e do adolescente na família, na escola, na comunidade ou quaisquer outras formas de inserção social e o desenvolvimento de ações Inter setoriais, principalmente com as áreas de assistência social, educação e justiça (Brasil, 2002). Os dispositivos contam com uma equipe multidisciplinar, que incluem um médico (psiquiatra, neurologista ou pediatra com formação em saúde mental), um enfermeiro, quatro profissionais de nível superior e cinco profissionais de nível técnico. Dentre os profissionais de nível superior, a portaria 336 cita as seguintes categorias: psicólogo, assistente social, enfermeiro, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, pedagogo, dentre outros, que venham a ser necessários ao projeto terapêutico. Desta forma, cada CAPSi organiza sua equipe de acordo com seu projeto terapêutico, não havendo uma uniformidade quanto aos profissionais, que compõem as equipes. Neste sentido, o fonoaudiólogo é um dos profissionais, que pode ou não fazer parte da equipe do CAPSi, podendo ser um membro eventual neste dispositivo de saúde.

No Brasil, de acordo com os dados da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) no Sistema Único de Saúde (SUS) de 2021, há um total de 274 CAPSi no Brasil, distribuídos nas 5 regiões, sendo a região sudeste a que detêm o maior número de unidades. Especificamente, no Estado do Rio de Janeiro há 30 CAPSi em funcionamento. (Brasil, 2021). No estudo de Lima et al. (2017) 1/3 dos usuários em atendimento em 14 CAPSi da região metropolitana do Rio de Janeiro no ano de 2011, tinham diagnóstico de TEA, desse total, 1/5 estavam fora da escola. O estudo concluiu uma necessidade de investimento em ações intersetoriais pelos CAPSi para ampliar condições de inclusão social para estes indivíduos.

É importante destacar, que por se tratar de um dispositivo de saúde pública, os CAPSi seguem os princípios, diretrizes e organização estabelecidas pelo SUS, desta forma, de acordo com os princípios da descentralização e regionalização, no que tange a esfera municipal, o dispositivo deve atentar ao cuidado da população local. (BRASIL, 1990). Assim, cada CAPSi

assume os cuidados em Saúde Mental dos habitantes da região em que se insere, ou seja, o dispositivo acompanha os usuários residentes no município onde ele está localizado.

1.5 A Educação Especial na Educação Infantil

A Educação Infantil compreende a primeira etapa da educação básica, abrangendo crianças com até cinco anos de idade, e tem a finalidade de desenvolver integralmente a criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, de forma complementar às ações da família e da comunidade (BRASIL, 2013). Ela compreende a creche, para crianças de zero a três anos e a pré-escola, para crianças de quatro a cinco anos. Ao longo do segundo ano da pré-escola a criança pode completar seis anos de idade, pois o corte etário para ingresso no ensino fundamental prevê que a criança precisa estar com seis anos completos até o dia 31 de março do ano letivo no qual ela fará sua matrícula. (BRASIL, 2010). Desta forma é possível encontrar crianças com seis anos ainda na educação infantil, uma vez que, com o corte etário instituído pelo MEC, não é possível matricular crianças com menos de seis anos no ensino fundamental (BRASIL, 2006).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), definem a criança como:

“...sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura.” (BRASIL, 2010, p.12).

A criança como um ser de direitos, tem a possibilidade de aprender e se desenvolver junto a seus pares, e isto é possível acontecer com seu ingresso na escola. O acesso à Educação Básica, é obrigatório à partir dos quatro anos de idade, em todo o território nacional (BRASIL, 2009). Sendo assim, todas as crianças a partir dos quatro anos de idade devem estar matriculadas em uma unidade de Educação Infantil. Nesta etapa da Educação Básica, de acordo com as DCNEI, em seu artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, são as interações e as brincadeiras. Sob esta perspectiva, as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos através de suas ações e interações com seus pares e também com os adultos (BRASIL, 2009).

É na Educação Infantil, que a inclusão escolar se inicia, pois nesta etapa da escolaridade é possível desenvolver as bases necessárias para a construção do conhecimento e do desenvolvimento global da criança. Embora a inclusão seja um tema de debate nas práticas sociais voltado para um grupo heterogêneo de pessoas, o termo inclusão no contexto deste

trabalho, refere-se as crianças com deficiência, com foco nas práticas da Educação Especial.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino, que compreende atividades, recursos e serviços, que perpassam por todos os níveis, modalidades e etapas de ensino, sem substituí-los (BRASIL, 2008). Atualmente, a Educação Especial apresenta uma perspectiva inclusiva, que se fundamenta na concepção de direitos humanos, a qual associa igualdade e diferença como valores indissociáveis. Nesta perspectiva, é orientado que a matrícula de crianças com deficiência seja realizada prioritariamente no ensino comum (BRASIL, 2018). No entanto, ainda existem muitos desafios para que esta inclusão aconteça sem muitos impactos para o estudante ou mesmo para a equipe escolar e para minimizar tais impactos, a Educação Especial elaborou algumas estratégias de trabalho.

Uma das estratégias de inclusão de alunos com deficiência é a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A oferta do AEE ocorre desde a Educação infantil, proporcionando acessibilidade física e pedagógica aos brinquedos, mobiliários, às comunicações e informações, fazendo uso da Tecnologia Assistiva como uma área, que agrega recursos e estratégias de acessibilidade (BRASIL, 2015). Tal atendimento tem o objetivo de complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes visando a sua autonomia e independência na escola e fora dela (Censo Escolar da Educação Básica, 2015). Cabe ao AEE o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, dentre outras ações. O AEE deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum ao longo de todo processo de escolarização (BRASIL, 2008).

A escola deve ser um local onde as crianças adquiram conhecimentos, que possibilitem seu desenvolvimento integral, indispensáveis para o exercício de sua cidadania, a partir de saberes essenciais para a sua vida (SILVA; STEFFENS; PEREIRA, 2022). Para além de assegurar o ingresso e a permanência de educandos no ambiente escolar, as estratégias utilizadas pela Educação Especial, deve primar pelo desenvolvimento das potencialidades do sujeito. Uma das áreas a serem desenvolvidas nesta etapa, é a linguagem. A atuação do professor é fundamental na mediação e na oferta de conteúdos de leitura, escrita, ampliação de vocabulário, para o processo de construção de linguagem, desde a Educação Infantil (DELIBERATO, 2017).

O ingresso de alunos com Necessidades Educacionais Específicas tem crescido nas escolas regulares, apesar de ainda haver famílias, que preferem manter seus filhos em escolas especiais. Nos estudos de Camargo e Bosa (2009) foi identificado que há pouca produção científica envolvendo pessoas com TEA em situações de inclusão escolar, os autores acreditam que isso possa estar relacionado ao baixo índice de crianças com TEA, que frequentam o ensino

regular, em comparação com as demais deficiências.

No que se refere ao trabalho com crianças com deficiência na escola, Moreschi e Almeida (2017) destacam, que a presença de agentes da saúde atuando no espaço escolar possibilita agregar o conhecimento técnico trazidos por eles, sem perder o caráter educacional, e incorporá-los às propostas político pedagógicas direcionadas ao aluno com deficiência. Os autores salientam a importância da presença destes profissionais no ambiente escolar, citando como exemplo os fonoaudiólogos cuja ação conjunta entre eles e os profissionais da educação faz com que as demandas da escola tenham suporte técnico para serem pensadas e resolvidas. Isto posto, aliando os conhecimentos do profissional da fonoaudiologia com sua abordagem na linguagem e a atuação do professor com o aluno com TEA, qual seriam os efeitos proporcionados pelo uso de estratégias de CAA no desempenho escolar dessas crianças?

Considerando os desafios de incluir os educandos com TEA, o presente estudo buscou responder estas questões por meio de uma pesquisa envolvendo dois contextos, o da saúde e o da educação, por meio dos objetivos apresentados a seguir.

2 OBJETIVOS

Objetivo geral:

Promover o uso da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), como meio de comunicação por crianças com Transtorno do Espectro Autista matriculadas na Educação Infantil.

Objetivos específicos:

Avaliar o desempenho comunicativo de crianças pequenas com TEA, quando orientadas a utilizar a CAA, especificamente através do programa PECS-Adaptado, tal como discutir e elaborar estratégias para que a CAA utilizada pela criança no ambiente terapêutico possa ser também utilizada no espaço escolar.

3 MÉTODO

O presente estudo teve o parecer favorável pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ – COEP, o qual foi submetido através da Plataforma Brasil, sob o parecer de número 5.326.198/2022 (ANEXO A).

3.1 Local

A pesquisa ocorreu em um município da Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro, compreendida entre a Baixada Fluminense e a Costa Verde. Devido a característica Inter setorial deste estudo, ele ocorreu em espaços distintos. Para fins metodológicos edidáticos, a pesquisa foi dividida em Etapa I e Etapa II, baseando-se nos diferentes espaços em que ela ocorreu.

Etapa I: Inicialmente a pesquisa ocorreu no Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil (CAPSi) onde as crianças faziam acompanhamento semanal. O CAPSi se localiza na região central do município e possui um formato de casa de dois andares, dispostos da seguinte maneira:

Primeiro andar: É composto por uma ampla varanda com áreas cobertas e áreas sem cobertura. O interior do imóvel compreende 11 cômodos no térreo: a recepção, a sala de convivência, a cozinha, a sala de reunião, a sala da direção, três banheiros, três salas de atendimento e uma escada que leva ao segundo andar. As salas do primeiro andar são compostas por uma mesa e cadeiras para o atendimento e uma estante com materiais diversificados como brinquedos e materiais de papelaria. As salas 1 e 2 são basicamente do mesmo tamanho e estão dispostas uma ao lado da outra. A sala 3 é uma sala menor, fica em frente a sala 2 e normalmente é utilizada para atividades de artesanato.

Segundo andar: É composto por um terraço amplo, um banheiro e uma sala de atendimento. Diferente das salas de atendimento do térreo, a sala do segundo andar possui maior metragem quadrada e um espelho ao fundo, sendo muito utilizada para grupos maiores ou para atividades corporais.

Etapa II: Como parte do acompanhamento da criança em outro espaço social, a pesquisa ocorreu nas escolas em que as crianças participantes estavam matriculadas. Participaram do

estudo duas escolas municipais e uma escola particular.

As escolas municipais participantes se localizavam em bairros mais afastados do centro do município, sendo inclusive consideradas como escolas de difícil acesso devido a periculosidade da região onde se inseriam. Nas escolas públicas, as crianças participavam das atividades na sala de aula, em uma turma de aproximadamente 25 alunos, a turma apresentava um professor regente e uma mediadora que acompanhava a criança com TEA durante todo o período escolar. As crianças tinham acesso ao parquinho, quadra e refeitório. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) era ofertado na mesma escola onde as crianças estudavam.

A escola particular localizava-se na região central do município, distanciando-se em 700m da prefeitura municipal e em 500m do CAPSi. Na escola particular a criança participava das atividades em sala de aula com a turma e também tinha acesso a um pátio com alguns brinquedos, a turma composta por 12 alunos com uma professora e uma auxiliar que focava mais sua atenção à criança com TEA.

3.2 Participantes

Os critérios adotados para a seleção dos participantes foram elencados a partir da característica do estudo que prevê a análise do desempenho comunicativo de crianças pequenas com Transtorno do Espectro Autista a partir do uso da Comunicação Alternativa. Como o estudo propõe uma análise do participante em diferentes ambientes, sendo um deles a escola, foi priorizado neste estudo crianças a partir de quatro anos, tendo em vista que a legislação preconiza que nesta idade todas as crianças devem estar matriculadas em uma unidade escolar.

Participaram da pesquisa três crianças com idades entre quatro e seis anos, com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, que apresentavam distúrbios na comunicação, caracterizada por ausência de fala funcional. As crianças deveriam estar matriculadas em uma escola regular de educação infantil no município onde residiam. A seleção das crianças foi feita através da análise dos prontuários das crianças acompanhadas pelo CAPSi e que atendiam aos critérios da pesquisa. Foram excluídos do estudo, crianças com deficiências associadas ou que não estivessem estudando em uma escola regular de Educação Infantil, ou que fossem capazes de comunicar seus desejos e necessidades pela fala funcional. Todas as crianças participaram das Etapas I e II da pesquisa.

Na Etapa II, foram incluídos na pesquisa seis profissionais da escola onde as crianças estudavam, sendo: três professores de sala regular, três mediadores e dois professoras da sala de recurso. A pesquisa englobou uma escola particular e duas escolas públicas, que

apresentavam diferenças em suas organizações pedagógicas.

Para preservar a identidade dos participantes, será utilizado neste trabalho nomes fictícios para designar a cada um, a fim de facilitar a compreensão sobre a participação de cada participante na pesquisa.

3.2.1 Caracterização dos participantes

3.2.1.1 Crianças

Os dados das crianças participantes da pesquisa foram obtidos a partir análise de seus prontuários. Esta análise revelou informações sobre a anamnese, projeto terapêutico, diagnóstico e outros dados referentes a rotina da criança, além das impressões dos diferentes profissionais que os acompanhavam no CAPSi. Desta forma, foi possível obter um grande número de dados sobre a criança, não sendo necessário realizar uma nova entrevista com os familiares. Além dos dados obtidos através da leitura dos prontuários, foi realizada uma avaliação da linguagem destas crianças através do Protocolo de Observação Comportamental - PROC (ZORZI; HAGE, 2004), o qual será melhor explicado no item 3.3.

Lucca - nascido em março de 2018, iniciou na pesquisa com quatro anos. Estudante da escola municipal, matriculado no Pré-1. Realizava o AEE na escola no contraturno uma vez na semana. Chegou ao CAPSi com diagnóstico de TEA dado por neuropediatra, com queixa de alteração de linguagem (fala poucas palavras isoladas) e alterações comportamentais (agitação, birras, crises de choro e variações no padrão de sono). Fazia uso de medicação controlada para melhora dos sintomas comportamentais. Interesse em assistir TV, andar de triciclo, brincar no balanço, bolha de sabão e também gostava de comer bolo.

Na avaliação da linguagem, Lucca apresentou frequente intenção comunicativa, porém raramente iniciava a interação e respondia ao interlocutor. Com relação aos meios de comunicação utilizados, foi observado o uso de vocalizações não articuladas e a emissão de palavras isoladas, além da utilização de gestos não simbólicos elementares. No que tange a compreensão verbal, respondia não sistematicamente quando chamado ou a uma solicitação.

As funções comunicativas utilizadas por Lucca observadas foram as funções instrumental e de protesto, seguidas pelas funções interativa e de nomeação as quais aconteciam raramente. Não foi observado a presença das funções informativa, heurística e narrativa na avaliação da criança. A imitação também foi um item observado e Lucca apresentou imitação

de gestos/movimentos visíveis no próprio corpo, como também repetição de modo não sistemático a vocalização de sílabas, onomatopeias e palavras.

Miguel - nascido em novembro de 2016, iniciou na pesquisa com cinco anos. Estudante da escola particular, matriculado no Pré-2. Chegou ao CAPSi com diagnóstico de TEA dado por neuropediatra, com queixa de alteração de linguagem (não fala, mas canta) e alteração comportamental, apresentava agitação e agressividade quando contrariado. Fazia uso de fralda e apresentava alterações sensoriais. Demonstrava interesse por massinha, carros, canetinha, tinta, música e brincadeiras com estímulos sensoriais táteis.

Na avaliação da linguagem, foi observado que Miguel raramente apresentava intenção comunicativa, não apresentava iniciativa a conversação e a interação, não respondia ao interlocutor e tão pouco participava ativamente da atividade dialógica. As funções instrumental e protesto estavam presentes e ocorriam raramente, não sendo observado a utilização das funções de nomeação, informativa, heurística e narrativa. Com relação aos meios de comunicação, foi observado que Miguel realizava vocalizações articuladas com entonação da língua e gestos não simbólicos elementares para se comunicar. Ele emitia frases com mais de três palavras porém sem intenção comunicativa as quais se baseavam em ecolalias tardias. No item compreensão verbal, foi observado ausência de respostas a linguagem, Miguel não atendia quando chamado e nem a solicitações. Durante a avaliação, Miguel não apresentou imitação de gestos e nem de palavras.

Alberto - nascido em outubro de 2017, iniciou na pesquisa com cinco anos. Estudante da escola municipal, matriculado no Pré-2. Alberto estudava em horário reduzido na escola (das 13:00 as 15:00) e seu acompanhamento pelo AEE ocorria durante o turno escolar.

Alberto chegou ao CAPSi em março de 2022 com diagnóstico de TEA feito por neuropediatra, apresentando queixa de alteração de linguagem (não fala, apenas grita) e alterações comportamentais (agitação, crises de choro e autoagressão). A família também se queixava quanto a seletividade alimentar da criança, que acarretava em uma redução na variedade de alimentos ingeridos por ele, apesar disso não apresentava falta de apetite. Seus interesses eram por vídeos do Youtube: *bacyardgans* e festa do pijama, comer pipoca, chocolate, beber suco e guaraná.

Na avaliação da linguagem, Alberto apresentou rara intenção comunicativa, ausência de iniciativa a conversação e interação, de respostas ao interlocutor e também não participava ativamente da atividade dialógica. As funções instrumental e protesto estavam presentes e

ocorriam raramente, não sendo observado a utilização das funções de nomeação, informativa, heurística e narrativa. Os meios de comunicação utilizados eram compostos por vocalizações não articuladas e gestos não simbólicos elementares. No que tange a compreensão verbal, respondia não sistematicamente quando chamado ou a uma solicitação. Durante a avaliação, Alberto não apresentou imitação de gestos e nem de palavras. Os dados das crianças participantes foram condensados no quadro 3 para melhor visualização de suas características.

Quadro 3: Caracterização dos participantes Etapa I e II

INFORMAÇÕES DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES						
Nome	Idade durante a pesquisa	Diagnóstico	Características	Interesses	Ano escolar	Unidade escolar
LUCCA	4 anos	TEA	Fala poucas palavras isoladas, tem crises de choro, faz uso de medicação regular.	Bolha de sabão, bolo, balaço, assistir TV.	Pré-1	Municipal
MIGUEL	5/6 anos	TEA	Não fala, mas canta. Agitação e heteroagressividade. Faz uso de medicação regular.	Massinha, Carros, canetinha, tinta, música, brincar com água e com areia.	Pré-2	Particular
ALBERTO	4/5 anos	TEA	Não fala, emite algumas vocalizações sem função comunicativa. Agitação e agressividade. Faz uso regular de medicação.	Assistir vídeos do You tube, comer pipoca, chocolate, beber suco, guaraná.	Pré-2	Municipal

A análise do perfil de desempenho linguístico de cada criança participante foi traçado a partir das observações da pesquisadora que se baseou no Protocolo de Observação Comportamental (PROC) adaptado por Simone Hage e Jaime Zozi (2004). Também foi proposto a utilização do protocolo de Desenvolvimento de Linguagem (ADL), porém tal instrumento apesar de ser adequado para a avaliação da linguagem expressiva e receptiva de crianças com até seis anos, não se mostrou efetivo para as crianças que participaram da pesquisa, uma vez que elas não atendiam aos comandos e nem se engajavam nas atividades propostas pelo instrumento de avaliação. Assim, foi utilizado apenas o protocolo PROC para análise da linguagem receptiva e expressiva de cada criança, este protocolo será melhor explicado no capítulo de materiais e instrumentos.

Quadro 4: Síntese dos achados da avaliação dos participantes com base no protocolo PROC (HAGE; ZORZI, 2004)

Funções analisadas	LUCCA	MIGUEL	ALBERTO
--------------------	-------	--------	---------

Habilidades comunicativas	Frequentemente apresentava intenção comunicativa; raramente respondia ao interlocutor, iniciava a conversação/interação e participava ativamente da atividade dialógica.	Raramente apresentava intenção comunicativa; ausência de iniciativa a conversação/interação, a responder ao interlocutor, aguardar seu turno e participar ativamente da atividade dialógica.	Raramente apresentava intenção comunicativa; ausência de iniciativa a conversação/interação, a responder ao interlocutor, aguardar seu turno e participar ativamente da atividade dialógica.
Funções comunicativas	As funções Instrumental e Protesto eram as mais utilizadas, seguidas pelas funções interativa e de nomeação as quais aconteciam raramente. Ausência das funções Informativa, Heurística e Narrativa.	As funções Instrumental e Protesto estavam presentes de modo raro, sendo ausente a utilização das funções de Nomeação, Informativa, Heurística e Narrativa.	As funções Instrumental e Protesto estavam presentes de modo raro, sendo ausente a utilização das funções de Nomeação, Informativa, Heurística e Narrativa.
Meios de Comunicação	Utilizava vocalizações não articuladas e a emissão de palavras isoladas. Também utilizava gestos não simbólicos elementares.	Utilizava vocalizações articuladas com entonação da língua e gestos não simbólicos elementares para se comunicar. Emitia frases com mais de três palavras porém sem intenção comunicativa (ecolalias tardias).	Fazia uso de vocalizações não articuladas e gestos não simbólicos elementares para se comunicar.
Compreensão verbal	Respondia não sistematicamente quando chamado ou a uma solicitação.	Não apresentava respostas a linguagem, não atendia quando chamado e nem a solicitações.	Respondia não sistematicamente quando chamado ou a uma solicitação.
Imitação	Realizava imitação de gestos/movimentos visíveis no próprio corpo, como também repetia de modo não sistemático, a vocalização de sílabas, onomatopeias e palavras.	Não reagia as solicitações.	Não reagia as solicitações.

Nos primeiros encontros da pesquisa houve a participação de mais uma criança: **Josué**. Que foi convidado para participar da pesquisa, uma vez que pelos dados obtidos em seu prontuário, a criança supostamente atendia aos critérios de inclusão no estudo. Em reunião com a mãe, a mesma ressaltou a dificuldade comunicativa do filho e considerou importante sua participação na pesquisa. Porém ao longo dos encontros com a criança, foi possível observar que Josué apresentava uma linguagem oral funcional, com produção de frases inteligíveis compostas por mais de quatro palavras. A maior necessidade de intervenção linguística para a criança era de estimulação da narrativa e dos níveis linguísticos fonético-fonológico, semântico-pragmático e morfossintático, pois Josué apresentava algumas trocas de fonemas na fala, tinha dificuldade em narrar fatos ocorridos utilizando elementos de coesão entre as palavras, como também não compreendia algumas perguntas sobre os fatos narrados. Desta

forma, Josué não manteve sua participação na pesquisa, mas continuou sendo acompanhado pela pesquisadora em ambiente terapêutico. Josué teve sua participação na pesquisa apenas nos encontros de avaliação realizados no CAPSI. Com a saída de Josué, o participante **Alberto** foi convidado a participar do estudo.

As crianças participantes da pesquisa também foram acompanhadas em outro espaço social: a escola. Na escola incluímos no estudo os professores da turma, os mediadores e os professores do Atendimento Educacional Especializado. Os profissionais participantes e sua participação na pesquisa serão elucidados nos próximos itens.

3.2.1.2 Professores de turma

Todos os profissionais que participaram da pesquisa, foram orientados sobre a proposta da pesquisa e se prontificaram a participar. Nesta etapa da pesquisa (Etapa II), participaram duas escolas públicas municipais e uma escola particular. Na escola particular, participou de forma completa do estudo apenas a professora de turma. Inicialmente havia uma mediadora escolar que acompanhava a criança na turma, no entanto, durante a pesquisa apesar da mediadora ter demonstrado interesse em participar do estudo, não foi possível dar continuidade a sua participação na pesquisa, pois a profissional deixou de ter contato com a criança, uma vez que findou seus vínculos com a instituição de ensino. A mediadora apenas respondeu ao primeiro questionário enviado para os profissionais que acompanhavam a criança no ambiente escolar, sendo apenas esses dados utilizados e discutidos neste estudo. Nas escolas públicas, participaram da pesquisa, dois professores de turma, dois mediadores e dois professoras de AEE.

A participação dos profissionais contou com o preenchimento de dois questionários, a presença em encontros de formação, na observação, pela pesquisadora, do exercício da docência para com a criança com TEA e na orientação para o uso dos cartões de CAA na escola após a observação da pesquisadora. Tais procedimentos, bem como a participação nos mesmos, serão elucidados mais adiante.

João – Professor da turma do Pré-I onde Lucca estudava. A turma que lecionava era composta de 25 crianças. Graduado em pedagogia, trabalhava nos dois turnos na mesma escola, conhecia a Comunicação Alternativa, mas nunca havia feito nenhuma formação sobre o tema.

Maria – Professora da turma do Pré-II frequentada por Miguel. Lecionava para uma

turma de 15 crianças. Possuía nível médio completo com formação de professores, trabalhava os dois turnos na escola. Não conhecia a Comunicação Alternativa e estava disposta a receber uma capacitação sobre o tema.

Ester – Professora da turma do Pré-II frequentada por Alberto. A turma que lecionava tinha um total de 26 crianças. Estudante de pedagogia, não conhecia sobre Comunicação Alternativa e estava disposta a receber orientações acerca.

3.2.1.3 Mediadores

Diana – professora que exercia a função de mediadora de Lucca. Trabalhava no turno da manhã com uma turma de creche em outra escola e a tarde acompanhava Lucca durante a aula com a turma regular do Pré-I. Estava como mediadora de Lucca a cerca de um mês quando foi convidada a participar da pesquisa. Graduada em pedagogia e pós graduada em Gestão Educacional e Práticas Pedagógicas, tinha conhecimento sobre a CAA pois já havia feito uma formação a respeito através da Equipe de Educação Especial do município. Utilizava cartões de CAA com Lucca para a estimulação da fala, solicitando a nomeação dos cartões.

Jessica – estudante de pedagogia, acompanhava Miguel na escola particular. Estava acompanhando Miguel há cerca de um mês quando foi convidada a participar da pesquisa. Não tinha conhecimentos sobre a CAA e nunca tinha utilizado esta estratégia de comunicação. Se disponibilizou para participar da formação. Jéssica assinou o TCLE e respondeu ao primeiro questionário enviado para os profissionais. Porém, só permaneceu como mediadora da criança por 1 mês, não participando mais da pesquisa. Com a saída de Jessica, uma inspetora escolar passou a dar suporte a professora Ester, quando Miguel saía da sala.

Penélope – professora com a função de mediadora de Alberto, estava acompanhando Alberto a cerca de duas semanas, quando foi convidada a participar da pesquisa. Possuía nível médio completo, trabalhava no turno da manhã com uma turma de creche e a tarde acompanhava Alberto na turma do Pré-II. Não tinha conhecimentos sobre a CAA, nunca havia recebido formação a respeito, mas se mostrou interessada em aprender sobre.

3.6.2.1 Professores do AEE

Wilma – professora que acompanhava Lucca no Atendimento Educacional Especializado, às terças pela manhã. Graduada em pedagogia e letras, com Pós-graduação em neuro psicopedagogia, gestão, educação especial e inclusiva. Trabalhava na escola somente como professora do AEE. Já conhecia a CAA e já havia utilizado este recurso na escola. Apesar de já ter recebido capacitação sobre o tema se disponibilizou em participar de uma formação a respeito.

Juliana - professora que acompanhava Alberto no Atendimento Educacional Especializado, às terças e quintas durante o turno da escolaridade da criança. Graduada em pedagogia e pós graduada em psicopedagogia. Trabalhava na escola somente como professora do AEE. Conhecia sobre a CAA, já tinha recebido orientações sobre através da equipe de Educação Especial do Município, mas nunca tinha utilizado este recurso na escola. Se mostrou disponível em participar de uma formação a respeito.

Para melhor visualização dos dados dos participantes, foi elaborado um quadro relacionando as crianças e os profissionais participantes, explicitando também as funções exercidas pelos profissionais e as características da escola e da turma que a criança frequentava. O quadro abaixo representa de modo resumido tais informações.

Quadro 5: Relação entre os participantes e as características das escolas onde se inseriam

Participantes				Características escolares	
Crianças	Professores de turma	de Mediadores	Professores do AEE	Iniciativa	Nº de alunos da turma
Miguel	Ester	Jessica	X	Privada	15
Lucca	João	Diana	Wilma	Pública	25
Alberto	Maria	Penélope	Juliana	Publica	26

3.3 Materiais e instrumentos

A pesquisa foi realizada em duas etapas: Etapa I e Etapa II. Na Etapa I os materiais e instrumentos utilizados estavam relacionados diretamente as crianças participantes, enquanto na Etapa II, os materiais e instrumentos utilizados envolviam tanto os profissionais quanto as crianças participantes. A seguir serão descritos os materiais e instrumentos utilizados, informando os objetivos e as etapas em que foram utilizados.

a) Cartões de CAA: Os cartões foram elaborados pela pesquisadora, com base nos dados obtidos nos prontuários das crianças e após a observação das crianças nas salas de aula. Os cartões possuíam as imagens que representavam os itens de preferência das crianças, como alimentos, brinquedos e/ou atividades, e imagens representando as atividades da rotina escolar da criança. Os cartões foram confeccionados em papel Offset 240g, com ilustrações obtidas pelo ARASAAC¹, imagens do Google e/ou fotos. Todos os cartões foram encapados com fita adesiva transparente. O tamanho dos cartões utilizados foram de 5x5cm para uso individual com a criança e no tamanho 8x8cm para uso em atividades coletivas com a turma. Os cartões foram utilizados durante os Etapa I e II. A imagem 1 ilustra dois cartões utilizados na pesquisa.

Figura 1 - Cartões de CAA

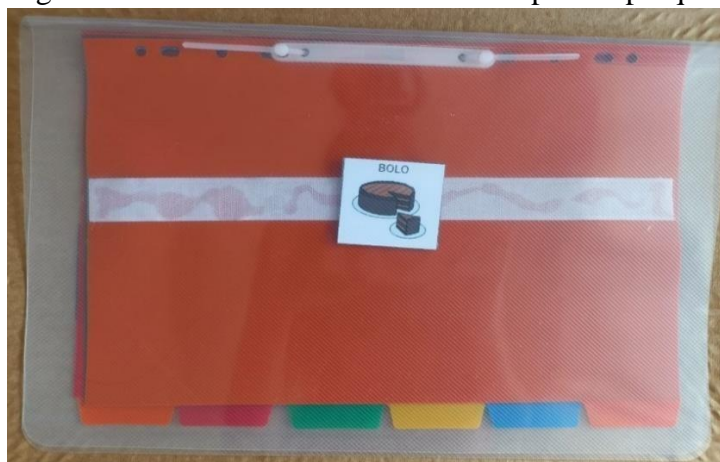


Legenda: Foto de 2 cartões de CAA ao lado de uma caneta *BIC* para comparar o tamanho dos cartões

b) Pasta de CAA: Pasta arquivo transparente, em tamanho A4 contendo divisórias plásticas para fichário de diferentes cores, com velcro adesivo colado na folha para aderir o cartão de CAA. Utilizada na Etapa I da pesquisa. A imagem 2 ilustra a pasta utilizada para a fixação dos cartões de CAA.

c)

Figura 2 - Pasta de CAA utilizada na Etapa I da pesquisa.



d) Câmera do celular e tripé: Durante a Etapa I da pesquisa, os encontros entre a criança e a pesquisadora foram filmados. Para a filmagem, foi necessário o posicionamento da câmera com um tripé, o qual buscava a angulação para visualizar a maior parte da sala ou de preferência os espaços ocupados entre a pesquisadora e a criança. A câmera utilizada foi a do celular da própria pesquisadora e os vídeos foram armazenados em uma plataforma digital com acesso somente da pesquisadora, para posterior visualização do conteúdo. Os vídeos gravados, serviram para a análise dos encontros antes e após a intervenção em CAA.

e) Material de apoio a formação: Este material foi elaborado pela pesquisadora e foi utilizado durante a Etapa II da pesquisa. O material era composto de uma apresentação de slides que continha o conteúdo abordado nos encontros de formação com os profissionais da escola. Após os encontros de formação, o material era disponibilizado para os profissionais que participavam dos encontros (APÊNDICE A).

f) RED: O Recurso Educacional Digital de apoio a formação inicial e continuada de professores e professoras (RED) desenvolvido por Costa (2022), é um material de acesso através da internet que contém vídeos explicativos sobre o PECS-Adaptado (WALTER, 2000), o qual apresenta tanto a descrição do programa como exemplos de cada fase. Este material foi utilizado nos encontros de formação em CAA com os profissionais participantes da pesquisa, durante a Etapa II.

Figura 3 - Print da tela inicial do RED



PECS-Adaptado

Pessoas Engajadas Comunicando Socialmente-Adaptado



g) Protocolo de Observação Comportamental (PROC) – Protocolo de avaliação da linguagem e dos aspectos cognitivos infantis, elaborado por Zorzi e Hage (2004). O PROC busca através da análise observacional detectar alterações no desenvolvimento da linguagem mesmo em crianças que não falam. É composto por 14 itens que englobam três áreas: Habilidades Comunicativas, Compreensão Verbal e Aspectos do desenvolvimento Cognitivo. Este protocolo foi utilizado durante a Etapa I do estudo, com o objetivo de analisar as habilidades comunicativas e o desenvolvimento cognitivo das crianças participantes da pesquisa, traçando assim o perfil linguístico de cada criança. O protocolo foi utilizado nos primeiros encontros com cada criança (ANEXO B).

h) Folha de registro dos encontros (diário de campo): Instrumento elaborado pela pesquisadora para registrar os encontros com cada criança, tanto no CAPSi quanto na escola, sendo um instrumento utilizado nas duas etapas da pesquisa. Com a finalidade de registrar a data e local do atendimento, os materiais utilizados, os participantes e as atividades realizadas, o comportamento da criança antes, durante e após a intervenção, o tempo de duração e os comentários ou observações informadas pelos familiares e profissionais sobre a criança (APÊNDICE B).

i) Folha de registro das fases do PECS-Adaptado: Instrumento elaborado por Walter (2000) para registro do uso do cartão de CAA pela criança, sendo considerado o número de tentativas e o número de respostas da criança. O instrumento atribui valores quantitativos as diferentes formas de uso da CAA, que pode ser com autonomia, através de dicas ou de apoio verbal ou físico. Este instrumento foi utilizado apenas na Etapa I da pesquisa e serviu de suporte para a análise do uso da CAA pela criança tanto durante a fase da linha de base quanto da intervenção (ANEXO C).

j) Folha de registro dos atos comunicativos efetivados: Instrumento elaborado pela pesquisadora, que descreve e analisa os atos comunicativos efetivados entre a criança e a terapeuta/pesquisadora. O instrumento registra os atos comunicativos entre a criança e a terapeuta, sinalizando o meio utilizado pela criança durante o ato comunicativo, o qual pode se dar por meios verbais e não verbais, ou ainda no uso de ambos os meios associados. Este instrumento foi utilizado durante a Etapa I da pesquisa, tanto na linha de base quanto na intervenção (APÊNDICE C).

k) Formulário Pré-formação em CAA para crianças com TEA: Protocolo não padronizado elaborado por Walter (2006) e adaptado pela pesquisadora para ser utilizado com

profissionais da Educação Infantil. Devido ao momento pós-pandemia, com o retorno gradual das atividades presenciais, o formulário foi adaptado para o preenchimento eletrônico através do *Google Forms*. O questionário constou de 41 questões, sendo 12 perguntas abertas e 29 fechadas, dentre as perguntas fechadas haviam 10 perguntas que também tinham a possibilidade de complementação ou justificativa da resposta. Em algumas perguntas fechadas, era possível assinalar mais de um item enquanto outras, apenas uma das opções dadas. As 41 questões eram de preenchimento obrigatório, não sendo possível enviar o questionário de volta para a pesquisadora sem que houvesse o preenchimento de todas as questões. Este instrumento foi utilizado durante a Etapa II do estudo e objetivou traçar o perfil comunicativo das crianças pela observação dos profissionais, bem como identificar o conhecimento dos profissionais quanto a CAA e a disponibilidade dos mesmos para participar de uma formação (APÊNDICE D).

l) Agenda de encontros: Instrumento elaborado pela pesquisadora para organizar a agenda de encontros da criança com a pesquisadora, uma vez que os encontros poderiam ocorrer em dois dias da semana (quarta ou sexta), combinados previamente. A agenda de encontros era enviada para os celulares dos responsáveis através de um aplicativo de mensagem para que eles pudessem se organizar para levar os filhos no dia e horário definidos, já que os encontros com a pesquisadora aconteciam em um dia e horário diferente do que a criança comparecia ao CAPSi para o grupo terapêutico. Este instrumento foi utilizado durante a Etapa I da pesquisa. A imagem 4 ilustra a agenda dos encontros dos meses de julho, agosto e setembro, enviada para as famílias.

Figura 4 - Agenda dos encontros entre a pesquisadora e as crianças no CAPSi.



m) Formulário Pós- formação em CAA para crianças com TEA: Protocolo não padronizado, elaborado por Walter (2006) e adaptado pela pesquisadora para o contexto da Educação Infantil. Este formulário também foi adaptado para o preenchimento online através

do *Google Forms* e constou de 23 (vinte e três) questões, composta por 9 (nove) questões abertas e 14 (catorze) questões fechadas. O questionário objetivou analisar os efeitos após a intervenção da pesquisadora juntamente com os profissionais da escola, no uso da CAA pela criança no ambiente escolar. Este questionário foi utilizado durante a Etapa II da pesquisa (APÊNDICE E).

3.4 Procedimentos gerais da pesquisa

Para dar início a pesquisa foi realizado o contato com a coordenação de Educação Especial e a coordenação de Saúde Mental do município para apresentar o projeto e analisar a viabilidade do mesmo. Após a concordância da realização da pesquisa nos ambientes educacionais e de saúde pelos respectivos coordenadores, foi necessário abrir um processo administrativo na prefeitura municipal, anexando o projeto de pesquisa e uma carta endereçada aos secretários de educação e saúde explicitando os objetivos do estudo bem como os procedimentos adotados, para que houvesse a liberação da realização da pesquisa nas escolas municipais de educação infantil e no CAPSi do município. Após o aceite das Secretarias de Saúde e Educação, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ -COEP através Plataforma Brasil, recebendo o parecer favorável para dar início a pesquisa.

Em seguida foi dado início ao levantamento de dados através da análise dos prontuários dos pacientes atendidos no CAPSi. O levantamento de dados buscou identificar os pacientes nascidos entre os anos de 2016 a 2018, que estavam matriculados em escolas regulares de Educação Infantil e que estivessem cursando o Pré-I ou Pré-II, e que também possuíssem o diagnóstico de TEA com alterações significativas na linguagem oral, a qual poderia se apresentar por uma fala não funcional ou ainda a ausência da fala. Após o levantamento de dados, foram selecionadas três crianças que atendiam os critérios de inclusão na pesquisa. Das três crianças selecionadas, duas estudavam em escolas municipais e uma em uma escola particular.

O convite para a participação das crianças na pesquisa foi realizado através de contato telefônico com seus familiares, que ao demonstrar interesse na participação das crianças, compareceram no CAPSi em dia e horário previamente agendado pela pesquisadora para uma reunião individual, onde foram feitos esclarecimentos sobre a pesquisa, apontando os objetivos do estudo, os procedimentos de intervenção, a coleta de dados e os procedimentos que seriam utilizados. Ao final da reunião, após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) juntamente com os responsáveis, com a concordância por parte dos responsáveis legais

da participação da criança na pesquisa, foi realizado a assinatura do TCLE. Com a anuência dos responsáveis para a participação das crianças na pesquisa, foi dado início a Etapa I da pesquisa, que ocorreu no CAPSI (APÊNDICE F).

Concomitante a realização da Etapa I da pesquisa, foi feito contato com as escolas em que as crianças participantes estudavam. Foi agendado uma reunião com a equipe pedagógica de cada escola para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa. A primeira reunião para apresentação do projeto na escola, teve a participação de outros agentes escolares que não os professores, como orientadores pedagógicos e diretores. Posteriormente foi agendado uma reunião com os profissionais que trabalhavam diretamente com a criança (professor regente, mediador e professor de AEE). A reunião com os profissionais foi previamente agendadas, de acordo com a coordenação de cada escola e aconteceram na escola onde os profissionais trabalhavam e no seu horário de trabalho. As reuniões foram de modo individual e teve o intuito de apresentar a pesquisa, apontando os objetivos do estudo, os procedimentos de intervenção, a coleta de dados e os materiais que seriam utilizados. Ao final da reunião, foi solicitado que o profissional fizesse a leitura do TCLE, e caso concordasse em participar da pesquisa, assinasse o termo. Após a assinatura do TCLE, foi dado início a Etapa II da pesquisa (APÊNDICES G e H).

Participaram desta pesquisa duas escolas públicas municipais e uma escola particular. A participação das escolas públicas foi autorizada através da Secretária Municipal de Educação. A participação da escola particular foi feita através da assinatura do Termo de Autorização Institucional, que também foi submetido ao Comitê de Ética da UERJ - COEP, por meio da Plataforma Brasil.

As Etapas I e II da pesquisa diferenciam entre si quanto ao local e o número de participantes, elas também utilizam metodologias diferentes. No entanto, as Etapas I e II ocorreram em alguns momentos no mesmo período de tempo. Para melhor compreensão dos procedimentos de cada Etapa, foi elaborado um quadro resumindo os procedimentos, explicitando os materiais e instrumentos que foram descritos no item anterior.

Quadro 6: Resumo dos procedimentos das Etapas I e II.

ETAPAS	DESCRIÇÃO	DURAÇÃO	PROCEDIMENTOS
Etapa I Local: CAPSi	Avaliação e Linha de Base	2 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação do PROC junto as crianças - Observação das crianças no ambiente terapêutico. - Elaboração dos cartões de CAA - Encontros semanais para estímulo da linguagem da criança através de atividades lúdicas e observação do uso da CAA pela criança

	Intervenção	4 meses	- Estimulação da linguagem através de atividades lúdicas associadas ao uso da CAA
Etapa II Local: Escolas	Intervenção na escola	4 meses	- Aplicação do Questionário Pré-formação em CAA para crianças com TEA - Encontros com os profissionais para a formação teórica e prática sobre a CAA. - Observação da criança na escola - Reunião individual com cada profissional para discussão de estratégias de intervenção pós-observação. - Elaboração de cartões de CAA, para o uso com a criança na escola, de acordo com o que fora observado pela pesquisadora e pontuado por cada profissional. - Entrega dos cartões para os profissionais. - Aplicação do Questionário Pós-formação em CAA para crianças com TEA

3.5 Procedimentos específicos da pesquisa

3.5.1 Pesquisa Quase-Experimental Intrassujeitos

A Etapa I se baseou na pesquisa quase-experimental com delineamento intrassujeito do tipo A-B, na qual (A) é a Linha de Base e (B) a Intervenção. A pesquisa experimental visa identificar relações causais entre efeitos e variáveis (NUNES; WALTER, 2020). Para tanto, a pesquisa analisou os efeitos do uso da CAA pelo Programa PECS-Adaptado sob os atos comunicativos efetivados e sob meios de comunicação utilizados pelas crianças participantes da pesquisa. As Variáveis Intervenientes ou Estranhas consideradas foi o desenvolvimento infantil.

A análise do desempenho de cada criança, frente ao uso da CAA foi realizada em dois momentos, denominados: Linha de Base e Intervenção. Não houve comparação dos efeitos entre as crianças, pois a pesquisa intrassujeitos, visa comparar o grau de desempenho da criança com ela mesma. Desta forma, serão apresentados os dados através de gráficos, onde será possível a inspeção visual do desempenho de cada criança, antes e após o uso da CAA, considerando as variáveis citadas anteriormente.

Embora esta metodologia tenha um maior foco em dados quantitativos, é possível analisar também os dados de modo qualitativo. Assim, os dados referentes a Etapa I da pesquisa serão analisados quantitativamente e qualitativamente neste estudo.

3.5.2 Pesquisa- Ação

A Etapa II da pesquisa objetivou compreender os caminhos e desafios do uso da Comunicação Alternativa e Ampliada pelas crianças na escola. A partir de conversas iniciais com os profissionais da escola que tinham contato direto com as crianças participantes da pesquisa, foi observado que haviam muitos desafios para a inclusão e permanência destas no ambiente escolar. Dentre os desafios citados, ressaltam-se aspectos relativos ao comportamento e a comunicação. Em virtude destes dados, foi proposto uma pesquisa com intervenção. Esta se deu a partir dos pressupostos da pesquisa-ação, com uma visão deliberativa, que se baseou em uma comunicação interativa entre os profissionais e a pesquisadora.

A construção do conhecimento nesta metodologia, ocorre por meio da prática (SANDIN *apud* SAMPIERRI; COLLADO; LUCIO, 2013). Sendo assim, a pesquisa se desenvolveu de modo dinâmico e foi sendo construída ao longo do tempo, através da participação dos profissionais que indicavam os caminhos para a implementação de intervenções para melhorar suas práticas. Os dados gerados pela pesquisa foram provenientes das observações da pesquisadora e dos apontamentos feitos pelos profissionais. Tais dados foram analisados principalmente de forma qualitativa. No entanto, também foi possível gerar dados quantitativos, que adensaram a análise e a discussão dos resultados encontrados.

3.6 Procedimentos de coleta de dados

3.6.1 Etapa 1– Avaliação, Linha de Base e Intervenção: A linguagem da criança com TEA e o uso da CAA no CAPSi

Conforme fora mencionado anteriormente, esta etapa ocorreu no CAPSi e teve a participação apenas das crianças.

3.6.1.1 Avaliação:

Os primeiros dois encontros entre a criança e a pesquisadora objetivaram a avaliação do comportamento e da linguagem da criança, em situações de interação com a pesquisadora. Esta avaliação subjetiva, realizada através da observação da pesquisadora, se baseou no Protocolo de Observação Comportamental – PROC (ZORZI; HAGE, 2004) e observação das demais características apresentadas pela criança durante os encontros, tais como: tempo de atenção

concentrada, brinquedos ou brincadeiras de interesse da criança, humor e agitação psicomotora. Os encontros para a avaliação da criança, foram gravados para posterior análise e tinham a duração média de 15 a 30 minutos, onde eram realizadas atividades lúdicas, com diferentes brinquedos e atividades. Tais encontros foram descritos na folha de registro do diário de campo. A partir desta avaliação foi possível realizar a confecção dos cartões de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) para serem utilizados com as crianças.

3.6.1.2 Linha de Base

Os encontros para a linha de base, ocorreram durante o período de dois meses, em encontros semanais entre a pesquisadora e a criança. Foram um total de cinco encontros para cada criança e todos foram filmados para posterior análise de seu conteúdo. As sessões tinham a duração de 15 a 30 minutos e utilizavam diferentes materiais (brinquedos, papéis, livros, alimentos) que variavam de acordo com as preferências de cada criança, além dos materiais dispostos, entrou em cena nesta fase, os cartões de CAA, que ficavam a disposição da criança para a manipulação e possível uso.

As sessões de Linha de Base ocorreram em ambientes naturais, já vivenciados pelas crianças, que participavam dos atendimentos do CAPSi. Nesses encontros eram realizadas atividades e brincadeiras lúdicas entre a pesquisadora e a criança que objetivavam traçar um perfil comunicativo e interacional da criança antes da orientação do uso dos cartões de CAA.

Os cartões de CAA utilizados para cada criança, apresentavam imagens que correspondiam aos materiais e ou ações relacionadas ao interesse da criança. Cada sessão foi descrita no diário de campo utilizado pela pesquisadora.

- Lucca:

As sessões de linha de base com Lucca, ocorreram entre os meses de junho e julho de 2022. Durante os encontros foram disponibilizados os cartões de CAA contendo imagens de carrinho, pintura, bolo e suco. O quadro abaixo apresenta a descrição, os materiais e o tempo de filmagem de cada sessão realizada com a criança.

Quadro 7: Descrição dos encontros de Linha de Base com Lucca.

Sessões de Linha de base (LB)	LB-1	LB-2	LB-3	LB-4	LB-5
Tempo	20 min	20 min	20 min	16 min	20 min

Atividade	Brincadeira com carrinhos	Brincadeira com diferentes objetos	Brincadeira com carrinhos	Pintura com tinta guache	Brincadeira com diferentes objetos e oferta de suco
Cartão de CAA	Carro	Carro	Carro	Pintar	Carro e suco

- Miguel

As sessões de Linha de Base com Miguel, ocorreram entre os meses de Junho e Julho de 2022. A pedido da mãe da criança, as sessões tiveram sempre a presença de um responsável na sala de atendimento. Nos encontros foram disponibilizados para a criança brinquedos e materiais de seu interesse e também cartões de CAA com as imagens que representavam cada brinquedo e/ou material que seriam utilizados.

Quadro 8: Discriminação dos encontros de Linha de Base com Miguel.

Sessões de Linha de base (LB)	LB-1	LB-2	LB-3	LB-4	LB-5
Tempo	16 min	15 min	15 min	21 min	23 min
Atividade	Brincadeira com carrinhos	Carrinhos e massinha	Brinquedos diversificados	Brinquedos diversificados	Brincadeira sensorial (tátil e auditiva)
Cartão de CAA	Carro	Massinha	Jogos	Carro	Caixa de areia

- Alberto

As sessões de Linha de Base com Alberto, ocorreram entre os meses de novembro e dezembro de 2022, pois a criança começou a participar da pesquisa após a saída de uma outra criança que estava participando. Com isso, os encontros com Alberto ocorreram em momentos diferentes das outras crianças. Os encontros com Alberto ocorreram em diferentes ambientes dentro do CAPSi, pois a criança apresentava resistência em permanecer em ambientes fechados, como as salas de atendimento, por um longo período. Desta forma, as sessões aconteciam de modo híbrido, podendo iniciar no terraço e depois indo para a sala de atendimento, ou mesmo iniciando na sala de atendimento e posteriormente seguindo para a área aberta do terraço.

Quadro 9: Descrição das sessões de linha de base com Alberto

Sessões de Linha de base (LB)	LB-1	LB-2	LB-3	LB-4	LB-5
Tempo	20 min	15 min	16 min	20 min	17 min
Atividade	Brincadeiras motoras e de bolha de sabão	Brincadeiras motoras e de bolha de sabão	Lanchinho na sala e brincadeira com bolha de sabão	Lanchinho na sala com brinquedos na brincadeira de faz-de-conta	Lanchinho na sala, brincadeira de bola e com violão.
Cartão de CAA	Bolha de sabão	Bolha de sabão	Bolo e água	Biscoito recheado, suco e abrir a garrafa	Biscoito recheado, suco e abrir garrafa

3.6.1.3 Intervenção:

As sessões de intervenção ocorreram durante o período de quatro meses, com encontros semanais entre a criança e a pesquisadora, onde eram realizadas atividades lúdicas com materiais e brincadeiras da preferência da criança. Também nesta fase, os cartões de CAA estavam presentes e passaram a ter mais destaque durante os encontros, pois a pesquisadora deu início ao uso dos cartões junto as crianças. Os encontros foram filmados para posterior análise de seu conteúdo e tinham a duração de 15 a 30 min. A duração dos encontros se relacionava ao tempo em que a criança permanecia engajada na atividade interativa com a pesquisadora. Durante a fase de intervenção a pesquisadora instruiu cada criança a utilizar os cartões de CAA como uma nova forma de comunicação, mantendo o enfoque amigo e o ambiente natural, de acordo com as propostas do PECS-Adaptado (WALTER, 2000).

Na fase de Intervenção foram utilizados os mesmos cartões que foram dispostos para a criança na fase de Linha de Base, e também houve a inclusão de outros cartões que foram sendo construídos a partir das observações realizadas com as crianças durante a dinâmica dos encontros. Ressalta-se que todos os encontros foram previamente agendados com os responsáveis pelas crianças, no entanto ao longo de 4 meses de estudo, houveram situações não previstas que impactaram diretamente na efetivação dos encontros, como problemas de saúde com as crianças, questões de violência do território e até questões climáticas, pois em dias de chuva as famílias não conseguiam levar as crianças para os encontros. Desta forma, a frequência das crianças durante os encontros não ocorreu de forma igualitária para todos os participantes.

- **Lucca:**

As sessões de Intervenção com Lucca, ocorreram entre os meses de agosto a novembro 2022. Ele participou de dez encontros neste período. Sua participação, bem como as atividades realizadas, o tempo observado e os cartões utilizados em cada encontro, estão descritos no quadro 10.

Quadro 10: Encontros de Intervenção em que Lucca participou.

Sessões de Intervenção (SI)	Tempo observado	Atividade	Cartão de CAA utilizado
SI-1	20 min	Brincadeiras lúdicas e lanche com bolo	Bolo
SI-2	30 min	Atividades com instrumentos musicais	Instrumentos
SI-3	21 min	Brincadeiras diversificadas	Violão, carrinhos e teclado
SI-4	15 min	Brincadeira com bolha de sabão	Bolha de sabão
SI-5	20 min	Brincadeira com música e bolha de sabão	Violão e bolha de sabão

SI-6	20 min	Brincadeira com bolha de sabão	Bolha de sabão
SI-7	20 min	Lanche com bolo e brincadeira com bolha de sabão	Bolo e bolha de sabão
SI-8	16 min	Lanche com bolo e brincadeira com bolha de sabão	Bolo e bolha de sabão
SI-9	20 min	Brincadeira com bolha de sabão	Bolha de sabão
SI-10	18 min	Brincadeira com bolha de sabão e lanche com bolo	Bolha de sabão e bolo

- **Miguel:**

As sessões de Intervenção com Miguel, ocorreram entre os meses de setembro a dezembro de 2022. Miguel compareceu a 9 encontros. Sua participação, bem como as atividades realizadas, o tempo observado e os cartões utilizados em cada encontro, estão descritos no quadro abaixo.

Quadro 11: Encontros de Intervenção em que Miguel compareceu.

Sessões de Intervenção (SI)	Tempo observado	Atividade	Cartão de CAA utilizado
SI-1	16 min	Brincadeira com areia	Caixa de areia
SI-2	29 min	Brincadeira com areia	Caixa de areia
SI-3	18 min	Brincadeiras sensoriais e lanchar bolo	Caixa de areia, bolo e bolha de sabão
SI-4	28 min	Brincadeira com areia	Caixa de areia
SI-5	16 min	Brincadeira com areia	Caixa de areia
SI-6	18 min	Brincadeira com areia e jogos de encaixe	Caixa de areia
SI-7	15 min	Brincadeiras sensoriais e comer bolo	Caixa de areia, bolo e slime
SI-8	20 min	Brincadeira com areia	Caixa de areia e caminhão de brinquedo
SI-9	24 min	Brincadeira com areia e com massinha	Caixa de areia e caminhão de brinquedo

- **Alberto:**

As sessões de Intervenção com Alberto, ocorreram entre os meses de janeiro a abril de 2023. Aberto participou de 9 encontros. Sua participação, bem como as atividades realizadas, o tempo observado e os cartões utilizados em cada encontro, estão descritos no quadro abaixo.

Quadro 12: Encontros de Intervenção em que Alberto compareceu

Sessões de Intervenção (SI)	Tempo observado	Atividade	Cartão de CAA utilizado
SI-1	17 min	Brincadeiras motoras e lanche	Suco, biscoito recheado e abrir garrafa
SI-2	22 min	Brincadeiras diversificadas e lanche	Biscoito recheado e abrir garrafa
SI-3	25 min	Brincadeira sensorial motora	Bolha de sabão e abrir garrafa
SI-4	15 min	Brincadeira sensorial motora e lanche	Biscoito recheado, abrir garrafa e roda-roda
SI-5	16 min	Brincadeira sensorial motora e lanche	Biscoito recheado, abrir garrafa

			e roda-roda
SI-6	20 min	Brincadeira sensório motora e lanche	Biscoito recheado e abrir garrafa
SI-7	15 min	Brincadeira sensório motora e comer chocolate	Chocolate
SI-8	16 min	Brincadeira sensório motora e comer chocolate	Chocolate
SI-9	20 min	Brincadeira sensório motora e comer chocolate	Chocolate

3.6.2 Etapa II – A CAA na escola

A partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos profissionais que acompanhavam as crianças, foi requisitado seus telefones e e-mails para contato para que fosse enviado a cada um o Formulário Pré-formação em CAA para crianças com TEA. Foi estipulado o prazo de 15 dias a partir do recebimento do formulário para que fossem respondidos. Após o preenchimento do formulário por todos os profissionais que acompanhavam as crianças, foi realizada a análise das respostas de cada profissional no intuito de traçar uma agenda em comum para os encontros, bem como os temas a serem discutidos, tomando por base o conhecimento dos profissionais sobre o tema.

Após a análise dos formulários respondidos, foi agendado dois encontros online respeitando os dias e horários estabelecidos pelos profissionais. Os encontros tinham o objetivo de ampliar os conhecimentos sobre a CAA entre os profissionais, esclarecer as possíveis dúvidas e criar um espaço de troca de conhecimentos e de conversa entre os diferentes profissionais que acompanhavam a criança. Nos encontros, foram utilizados vídeos explicativos sobre o uso do PECS-Adaptado (WALTER, 2000) através do Recurso Educacional Digital para formação continuada de professores e professoras em Comunicação Alternativa (COSTA, 2022) e o material de apoio elaborado pela pesquisadora, que consistia em uma apresentação de slides. Ao final da formação, foi disponibilizado para os profissionais que participaram dos encontros, os materiais utilizados para que pudessem consultar posteriormente.

Depois da participação nos encontros para a formação em CAA, foi agendado com os profissionais um dia para observação da criança em sala de aula. A observação foi feita com a presença da pesquisadora na sala durante o período de 1h, na qual era realizado a percepção do comportamento da criança no ambiente escolar, sua relação com os profissionais e com seus pares e o meio de comunicação utilizado. A pesquisadora registrou a sua observação em seu diário de campo e posteriormente conversou com os profissionais, pontuando suas

considerações a respeito. A conversa com os profissionais após a observação tinha a intenção de discutir o que fora observado para planejar juntamente com os profissionais as possibilidades de intervenção com o uso da CAA no ambiente escolar. Partindo desta troca, foi realizado a elaboração dos cartões de CAA que poderiam ser utilizados na escola.

Com um intervalo mínimo de 15 dias após a entrega dos cartões para os profissionais, a pesquisadora enviou o Formulário Pós- formação em CAA para crianças com TEA. Este formulário foi enviado apenas para os profissionais que participaram de todos os processos anteriores (responderam ao formulário pré- formação, participaram dos encontros de formação, foram observados em sala juntamente com a criança, conversaram com a pesquisadora sobre as observações na escola, planejaram o uso dos cartões em conjunto e receberam os cartões). O Formulário Pós- formação em CAA para crianças com TEA objetivou analisar como foi o uso da CAA com a criança no ambiente escolar, pela observação do professor. A participação dos profissionais nesta etapa da pesquisa está condensada no quadro abaixo.

Quadro 13: Síntese da participação dos profissionais durante a Etapa II da pesquisa.

Profissionais	Função	Formulário pré- formação	Encontros de formação e trocas	Observação em sala de aula	Formulário pós- formação
Ester	Professora	X	x	X	X
Jessica	Mediadora	X	-	-	-
João	Professor	X	x	X	-
Diana	Mediadora	X	x	X	X
Wilma	Professora do AEE	X	-	-	-
Maria	Professora	X	x	-	-
Penelope	Mediadora	X	-	-	-
Juliana	Professora do AEE	X	x	X	X

Os encontros com os profissionais foram descritos no Diário de Campo da pesquisadora, que observou e descreveu o ambiente, as práticas e atividades, identificou problemas e compreendeu processos. Os encontros de formação, orientação e para observação em sala de aula, foram descritos no diário de campo. Além do diário de campo, os formulários Pré- formação e Pós- formação em CAA, geraram dados a partir da perspectiva dos profissionais que se somaram aos dados observados pela pesquisadora.

3.7 Procedimento de análise dos dados

3.7.1 Procedimentos de análise dos vídeos da Linha de Base e de Intervenção (Etapa I)

A análise dos dados obtidos através da gravação dos encontros foi realizada com base

nos instrumentos de análise qualitativa e quantitativa descritos no item sobre materiais e instrumentos. Tanto na Linha de Base como também na Intervenção, foram analisados a ocorrência do uso do cartão de CAA pela criança como meio de comunicação, a ocorrência de atos comunicativos efetivados junto a pesquisadora, os meios comunicativos utilizados pela criança nos atos comunicativos efetivados e as características das vocalizações realizadas pelas crianças. O tempo de análise, correspondeu ao tempo de gravação de cada encontro, sendo averiguado em sua totalidade, de forma contínua.

3.7.1.1 Uso do cartão de CAA como meio comunicativo

Durante as sessões de Linha de Base, os cartões foram disponibilizados para as crianças sem nenhuma orientação sobre o seu uso. Para a análise dos vídeos da Linha de Base a pesquisadora objetivou constatar como as crianças faziam o uso do cartão de CAA antes da orientação expressa sobre o seu uso como um meio comunicativo. A análise levou em conta o número de vezes em que a criança utilizou o cartão de CAA para fazer uma solicitação à pesquisadora e também descreveu qualitativamente os demais usos do cartão feitos pela criança.

Para as sessões de Intervenção, o uso dos cartões de CAA passaram a ser orientados para as crianças. Desta forma, a análise dos vídeos buscou investigar se houve mudança no uso dos cartões pela criança. Assim como na Linha de Base, foi realizado a verificação da ocorrência do uso dos cartões de CAA pela criança para fazer alguma solicitação e a descrição dos demais usos dos cartões realizados pela criança. Na fase de Intervenção, a ocorrência do uso dos cartões poderia acontecer de forma autônoma pela criança, ou seja, sem auxílio de outra pessoa, também poderia ocorrer o uso do cartão com auxílio, que poderia ser verbal e/ou físico. O modo pelo qual a criança fazia o uso do cartão de CAA interferia na análise qualitativa/quantitativa da ocorrência.

Para a análise do uso dos cartões de CAA pela criança, foi utilizado as Folhas de registro do PECS-Adaptado elaborado por Walter (2000). Nesta folha era descrito o tempo de análise do vídeo, a figura impressa no cartão de CAA e a atividade feita com a criança durante cada sessão. O preenchimento da folha se baseava no número de tentativas de comunicação da criança em que ela poderia utilizar o cartão de CAA e o número de vezes que ela utilizava o cartão de CAA. Ao final de cada sessão era obtido um total de pontos (gerados a partir do uso do cartão de CAA) e um total de tentativas de comunicação iniciados pela criança.

Os pontos obtidos a partir do uso do cartão eram distribuídos de acordo com cada tentativa de comunicação, sendo organizados da seguinte maneira: 0 (zero) pontos para quando

a criança não fazia uso do cartão, 1 (um) ponto para quando o uso do cartão era feito a partir de um suporte físico, 2 (dois) pontos para quando era oferecida alguma dica ou pista gestual ou verbal para que a criança entregasse o cartão e 3 (três) pontos¹ para quando a criança utilizava o cartão de modo independente. Desta forma, a pontuação em cada tentativa variava de zero a três pontos, sendo três a pontuação máxima de cada tentativa. Ao final de cada sessão era obtido um total de pontos (gerados a partir do uso do cartão de CAA) e um total de tentativas de comunicação iniciados pela criança.

O total percentual do uso do cartão foi verificado da seguinte forma:

$$\text{Total de uso da CAA em \% (porcentagem)} = \frac{\text{número de pontos obtidos} \times 100}{\text{número de tentativas} \times 3}$$

Este cálculo gerava um valor em porcentagem que servia como critério utilizado pela pesquisadora para avaliar quando era possível a mudança de fase do PECS-Adaptado com a criança. Quando o valor calculado era superior a 80% a criança já estava apta a mudar de fase no PECS-Adaptado. Por exemplo, na SI-2 de Lucca, ele apresentou 8 pontos em 5 tentativas (em 4 tentativas ele obteve 2 pontos e em uma ele não obteve pontos). Assim, o percentual total do uso da CAA por Lucca foi de 53,3%, pois calculou-se:

$$\text{Total \%} = \frac{8 \times 100}{5 \times 3} = \frac{800}{15} = 53,3$$

3.7.1.2 Atos comunicativos efetivados

Para a análise dos atos comunicativos efetivados foi considerada as percepções de Junior (1998) sobre as funções de linguagem elaboradas pelo linguista Roman Jakobson, o qual refere a necessidade do emissor, receptor, canal, código, referente e mensagem para que haja a comunicação. Partindo das teorias de Jakobson, Junior (1998) pontuou que durante um ato comunicativo, tanto receptor quanto emissor, possuem papéis ativos na comunicação, pois ambos os interlocutores atuam o tempo todo para que o ato comunicativo seja efetivado. Para o autor as relações interativas que permeiam o ato comunicativo também fazem parte da comunicação e é necessário haver a intenção permanente de ambos os interlocutores para que

1 – A análise do uso dos cartões foi baseada nos estudos de Walter (2000)

seja concretizado o ato comunicativo. Desta forma, a análise dos atos comunicativos efetivados considerou os atos comunicativos em que tanto a criança quanto a pesquisadora participaram ativamente em um engajamento recíproco. Onde a expressão e a compreensão faziam parte de um contexto vivenciado por ambos os interlocutores.

Os atos comunicativos efetivados foram descritos conforme ocorreram nos encontros, constando das falas, gestos, expressões faciais, movimentos corporais, gritos, onomatopeias, vocalizações ininteligíveis e o uso da CAA. Para a descrição dos atos comunicativos efetivados foi utilizado a Folha de registro dos atos comunicativos efetivados, elaborado pela pesquisadora. O ato comunicativo poderia ser iniciado tanto pela pesquisadora quanto pela criança e poderia também ter a participação de outros interlocutores. Para ser considerado um ato comunicativo efetivado, era necessário haver uma comunicação que fosse interpretada pelo interlocutor, caso o a fala, o gesto, a expressão facial, as vocalizações ou mesmo o movimento corporal de um dos interlocutores não fosse interpretado ou mesmo observado pelo outro, tal ato não era considerado como efetivado, não sendo elegível para a análise deste estudo.

A descrição dos atos comunicativos efetivados levou em consideração gestos, movimentos corporais, falas, vocalizações, expressões faciais que durante um episódio interativo eram executados por um interlocutor e o outro interlocutor compreendia e interpretava o código executado. Tais códigos possuíam diferentes funções de linguagem, seja para expressar desejos, ideias, sentimentos, dentre outras funções. Cada ato comunicativo efetivado foi descrito na folha de registro dos atos comunicativos efetivados, sendo discriminado o meio de comunicação utilizado pela criança em cada ato analisado. O exemplo a seguir, mostra como a pesquisadora descreveu os atos analisados:

Durante a SI-1 com Lucca a pesquisadora falou:

- É bolo que você quer? Você quer bolo?

A criança respondeu apontando o bolo.

Neste ato comunicativo, a resposta de Lucca frente a pergunta da pesquisadora, foi através de um movimento corporal (o gesto de apontar). Este ato foi considerado para a análise e entrou para a categoria de linguagem corporal (LC).

Em dado momento na SI-7 de Miguel, ele falou:

- Feeiro, feeiro, feeiro.

E enquanto falava, puxava sua mãe pelo braço a direcionando para a porta.

A pesquisadora falou:

-Você está levando a mamãe para onde? Você quer ir ao banheiro?

Neste ato comunicativo, Miguel está tentando fazer uma solicitação e se utiliza da linguagem corporal (o movimento de puxar a sua mãe e a direcionar para a porta) enquanto emite uma vocalização ininteligível. Desta forma, ambos os meios foram considerados para a análise. E o ato foi categorizado como Linguagem corporal (LC) + vocalização (VOCAL).

Em cada sessão, os atos comunicativos eram numerados e categorizados de acordo com o meio comunicativo utilizado pela criança. Desta forma, foi possível discriminar os canais comunicativos mais utilizados pela criança em cada encontro. Para esta análise os atos comunicativos poderiam corresponder as seguintes categorias: Linguagem Corporal -LC (que correspondiam a gestos e expressões faciais), vocalizações - VOCAL (emissão oral), Comunicação Alternativa e Ampliada – CAA (categorizada quando a criança utilizava o cartão de CAA com autonomia ou com apoio verbal ou dicas) e a combinação de dois meios que poderiam ser por vocalizações e linguagem corporal ou por vocalizações e a CAA. As vocalizações se subdividiram em 3 categorias: Sons orais (compostos pela emissão de sons ininteligíveis, gritos, balbucios e onomatopeias), palavras (emissão de palavras isoladas acompanhadas ou não de artigos) e frases (emissão de no mínimo duas palavras no mesmo ato). Para a análise destes dados foi proposto um cálculo de porcentagem com o intuito de traçar o perfil comunicativo de cada criança. Para melhor ilustrar esta análise, segue o exemplo dos achados da (SI-9) de Alberto:

Neste encontro, foram contabilizados 71 atos comunicativos. Dentre eles 55 ocorreram através da linguagem corporal, 9 por linguagem corporal associada a uma vocalização, 5 através da CAA, 1 na associação entre a CAA e uma vocalização e 1 ato através de uma vocalização isolada. Assim, 71 corresponde a 100% dos atos. E cada meio utilizado é calculado a partir do número de atos encontrados.

$$\text{Meio em \% é} = \frac{\text{número de atos por determinado meio} \times 100}{\text{número de atos observados}}$$

3.7.1.3 Índice de concordância interobservador

A autenticidade dos dados analisados, foi provada através da participação de um segundo observador, que averiguou 25% das sessões de cada fase do estudo, escolhidas de forma aleatória. Desta forma, as sessões filmadas e analisadas pela pesquisadora, também foram analisadas pelo segundo observador, uma médica, com formação em psiquiatria e experiência em saúde mental. Para que a segunda observadora pudesse realizar a análise dos vídeos, ela

recebeu orientação sobre os materiais e instrumentos utilizados, esta orientação se deu através de um encontro onde ambas assistiram a um dos vídeos. A segunda observadora também recebeu um material de apoio com a descrição dos procedimentos para a análise dos vídeos.

Para calcular o índice de fidedignidade dos dados, foi utilizado a fórmula proposta por Hersen e Barlow *apud* Walter (2006):

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

Os dados foram considerados fidedignos quando apresentaram o mínimo de 75% de concordância. Para o cálculo da fidedignidade, foram considerados os dados quantitativos relativos ao uso dos cartões de CAA, os atos comunicativos e os meios de comunicação utilizados pela criança.

O percentual médio do índice de fidedignidade dos registros relativos a Lucca foi de 96% para o uso do cartão de CAA pelo PECS-Adaptado, com variação de 92% a 100%. Em relação aos atos comunicativos efetivados e os meios de comunicação o percentual médio foi de 84%, variando entre 77% a 89%.

O índice de fidedignidade dos registros de Miguel apresentou percentual médio de 94% para o uso do cartão de CAA pelo PECS-Adaptado, tendo variação de 87% a 100%. No que tange aos atos comunicativos efetivados e os meios de comunicação, o percentual médio foi de 84%, variando entre 78% a 95%.

O percentual médio do índice de fidedignidade dos registros relativos a Alberto foi de 90% para o uso do cartão de CAA pelo PECS-Adaptado, variando de 79% a 100%. Em relação aos atos comunicativos efetivados e os meios de comunicação o percentual médio foi de 84%, tendo variação de 77% a 87%.

3.7.2 Procedimento de análise dos dados (Etapa II)

Os dados colhidos a partir dos formulários Pré e Pós-formação em CAA preenchidos pelos profissionais, bem como os dados referentes a participação de cada profissional e os dados descritos no diário de campo da pesquisadora, foram analisados qualitativamente, ressaltando as diferentes perspectivas dos profissionais frente a comunicação da criança no ambiente escolar, os desafios encontrados pela pesquisadora, pelos profissionais e pela criança para o estabelecimento da CAA no ambiente escolar e os impactos da intervenção realizada na escola

para com os profissionais e com as crianças participantes.

3.7.2.1 Validade social

A validade social do estudo foi averiguada a partir de conversas por aplicativo de mensagens realizadas entre a pesquisadora e os familiares das crianças participantes, os profissionais que acompanhavam as crianças na escola e no CAPSi, os quais relataram suas impressões quanto a participação das crianças no projeto.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados resultantes dos encontros realizados com cada criança durante o período de seis meses, mostram o desempenho comunicativo de cada participante antes, durante e após a intervenção terapêutica com a CAA. Os dados referentes a pesquisa no ambiente escolar somam-se aos achados da pesquisa quantitativa e corroboram para uma melhor compreensão da complexidade observada no processo de inclusão das crianças com TEA que apresentam necessidades complexas de comunicação.

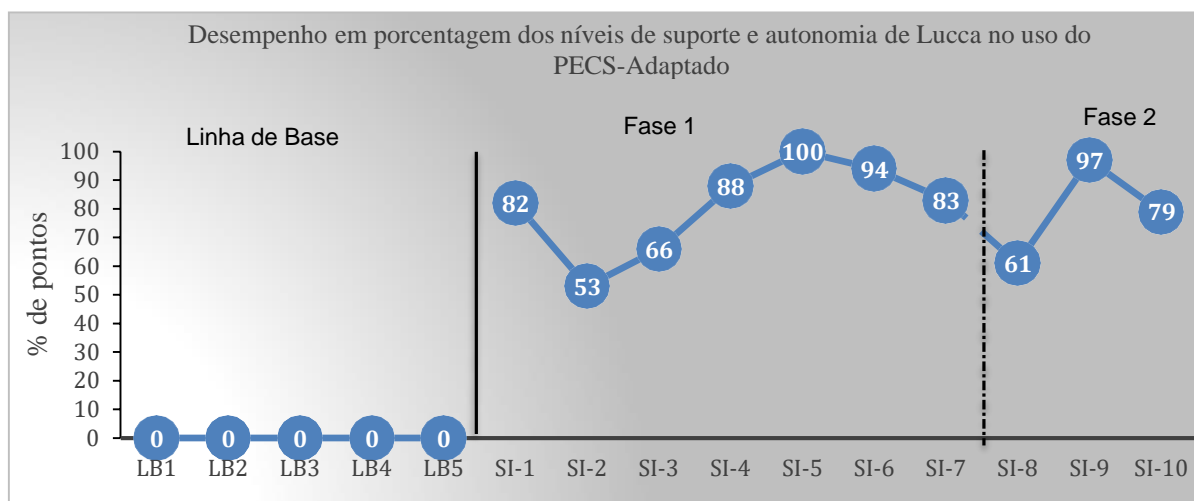
4.1 Lucca

4.1.1 Etapa 1: O uso da CAA e os atos comunicativos

Durante os encontros de Linha de Base, embora o cartão de CAA estivesse presente e Lucca o notasse, nomeando-o por algumas vezes, ele não o utilizava como meio de comunicação. Por esse motivo, o desempenho de Lucca nesta fase foi considerado zero nas cinco sessões consecutivas. Nas sessões de Intervenção, Lucca aprendeu a utilizar o cartão de CAA como meio comunicativo, permanecendo na fase 1 do PECS-Adaptado por sete encontros. À partir da Sessão de Intervenção oito, Lucca passou para a Fase 2 do PECS-Adaptado.

Conforme observado por Walter (2000) cada criança em sua individualidade, apresenta um desempenho diferente no que tange ao aprendizado de novas habilidades, como no caso do uso da CAA. No estudo da referida autora, um dos indivíduos se destacou mais no aprendizado da CAA, discriminando com mais facilidade os cartões de comunicação. Isto também ocorreu com Lucca, que logo compreendeu o uso dos cartões e os utilizou para se comunicar, avançando prontamente de fase no programa PECS-Adaptado. Para melhor visualização do desempenho quantitativo do uso do cartão de CAA por Lucca, foi elaborado o gráfico 2, que expõe percentualmente o uso dos cartões de CAA pela criança durante os encontros de Linha de Base e de Intervenção, explicitando as fases do Programa.

Gráfico 2: Desempenho em porcentagem dos níveis de suporte e autonomia de Lucca no uso do PECS-Adaptado



A primeira Sessão de Intervenção (SI-1) teve um bolo como item de desejo da criança, Lucca necessitou de suporte verbal nos primeiros minutos do encontro para a entrega do cartão de CAA para pedir o bolo, porém ao longo da sessão passou a utilizar o cartão com autonomia, sem a necessidade de apoio. Na SI-2 ao ser modificada a atividade e consequentemente modificados os cartões, os quais continham as imagens de ouvir música e de instrumentos musicais, o desempenho no uso dos cartões por Lucca para realizar solicitações diminuiu. Nesta sessão, ele precisou inclusive de suporte físico para utilizar o cartão. Na SI-3 os cartões utilizados possuíam as imagens de carro e de violão. Nesta sessão, Lucca necessitou de apoio verbal para a entrega dos cartões em todas as tentativas. Na SI-4 com o uso do cartão de bolha de sabão, o apoio verbal se deu nos primeiros minutos do encontro, logo depois Lucca passou a fazer o uso dos cartões com autonomia. Na SI-5 também foi utilizado o cartão de bolha de sabão e Lucca apresentou o uso deste cartão com autonomia em todas as tentativas. Na SI-6 também foi utilizado o cartão de bolha de sabão e Lucca só necessitou de apoio físico em uma tentativa. Na SI-7 os cartões utilizados foram com as imagens da bolha de sabão e bolo. Lucca necessitou de suporte verbal para o uso dos cartões em três momentos, um para pedir mais bolha de sabão e dois para solicitar mais bolo, nas demais tentativas Lucca fez uso do cartão com autonomia.

Após a constatação de que Lucca já estava fazendo uso da CAA com um percentual acima de 80% em quatro sessões consecutivas, foi dado início a fase 2 do PECS-Adaptado (WALTER, 2000). A fase 2 do PECS-Adaptado foi iniciada na SI-8, esta fase propõe a ampliação da espontaneidade no uso da CAA, desta forma, foi proposto a Lucca a utilização do cartão de CAA com outro interlocutor e em um outro ambiente. A interlocutora nesta sessão, foi uma profissional que trabalhava na cozinha do CAPSi, que já havia sido orientada pela

pesquisadora sobre o uso do cartão de CAA pela criança. Desta forma, Lucca precisava entregar o cartão de CAA para a profissional para solicitar o item desejado, no caso em questão tratava-se de um bolo. Lucca resistiu um pouco para entregar o cartão para a profissional e precisou de suporte físico para isto. A profissional por sua vez, apesar de ter sido orientada sobre o uso do cartão como forma de comunicação, insistiu que Lucca nomeasse a figura e não queria entregar o item desejado pela criança sem que ele o nomeasse verbalmente. Isto desregulou Lucca, que se jogou no chão e começou a gritar, tendo dificuldade em entregar o cartão para solicitar mais bolo em um momento seguinte. Portanto, seu desempenho foi considerado baixo nesta sessão.

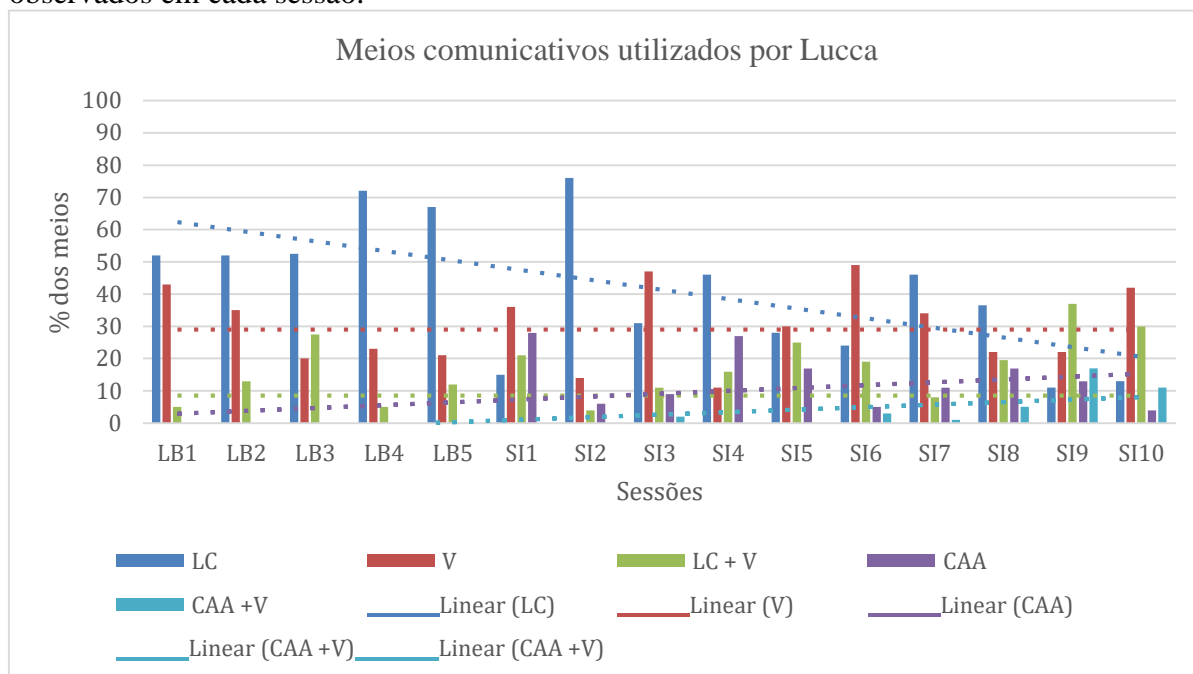
A dificuldade em transferir o uso da CAA para novas situações é um dos desafios elencados por Von Tetzchner e Martinsen (2002), que pode ocorrer no processo de aprendizagem do uso da CAA. Os autores também ressaltam que durante as primeiras fases de intervenção em comunicação podem ocorrer de modo temporário problemas de comportamento no indivíduo, pois muitas vezes é através da alteração do comportamento que o indivíduo consegue chamar a atenção para si e conseguir o que deseja.

As Sessões de Intervenção 9 e 10 (SI-9 e SI-10) ocorreram somente com a pesquisadora e a criança. Na SI-9 foi realizada a intervenção em um outro ambiente (o terraço do CAPSI) e a pesquisadora se distanciou da criança para que ela fizesse o uso do cartão. Nesta sessão, Lucca não demonstrou dificuldade em fazer as solicitações a pesquisadora com seu distanciamento, necessitou de suporte verbal em apenas uma tentativa. Na SI-10 foi utilizado a pasta de CAA, na qual Lucca precisava destacar o cartão para fazer a solicitação a pesquisadora. Neste encontro Lucca necessitou de apoio verbal em cinco tentativas, nas seis demais tentativas utilizou o cartão com autonomia.

Os meios de comunicação utilizados por Lucca durante os encontros de linha de base e de intervenção, foram contabilizados de acordo com os atos comunicativos analisados em cada encontro. Durante as sessões de linha de base, Lucca preferencialmente se comunicava através da linguagem corporal. A partir das sessões de intervenção, Lucca foi diminuindo o uso da linguagem corporal isolada e passou a utilizar os demais meios de comunicação. Os valores percentuais dos meios utilizados durante os atos comunicativos denotam uma diminuição do uso da linguagem corporal isolada como meio de comunicação e o gradativo aumento do uso de meios verbais ao longo dos encontros. O aumento do uso de meios verbais pode ser verificado tanto no uso de vocalizações isoladas, quanto no uso de vocalizações acompanhadas de linguagem corporal ou mesmo associadas a CAA. Os dados revelam o aumento do uso da CAA como meio de comunicação, corroborando com os achados da análise dos registros do PECS-Adaptado. Os dados referentes aos meios de comunicação utilizados por Lucca nos

encontros estão ilustrados no gráfico 3.

Gráfico 3: Meios de comunicação utilizados por Lucca durante os atos comunicativos observados em cada sessão.



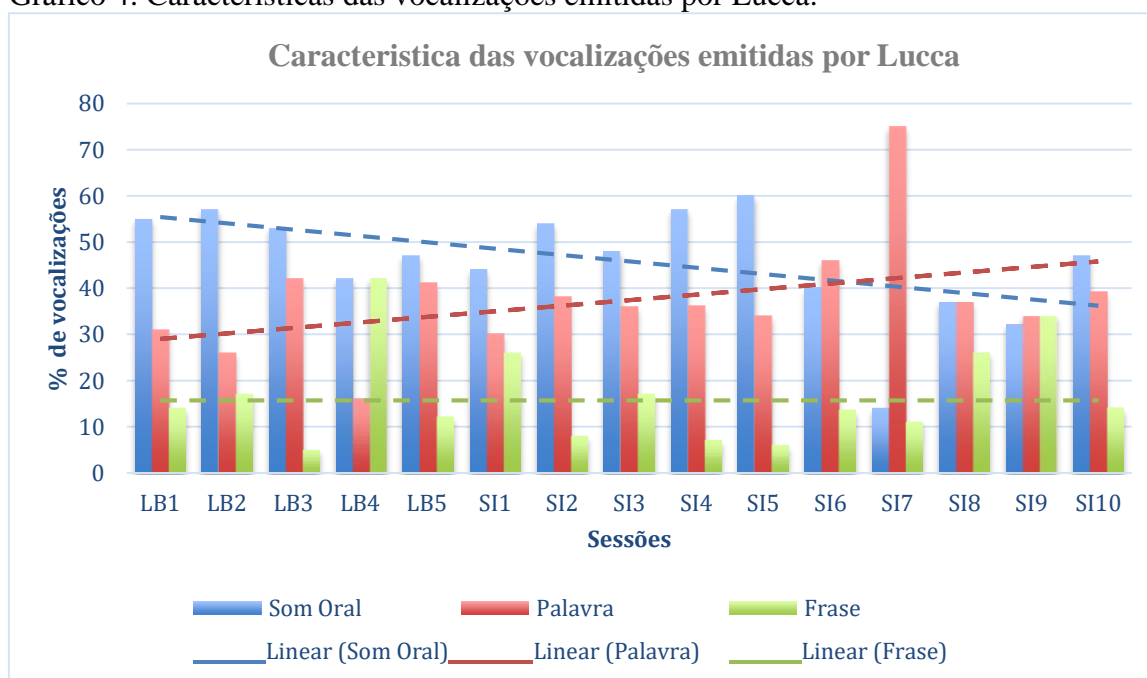
A inspeção visual do gráfico 3 revela uma curva decrescente no uso da linguagem corporal isolada como meio de comunicação utilizado por Lucca ao longo dos encontros. Em contrapartida é possível observar uma curva crescente nos demais meios de comunicação.

O desempenho de Lucca na evolução de habilidades comunicacionais, bem como no uso de palavras e frases pode ser explicado a partir dos conceitos de Vigotski sobre a relação entre a fala e o comportamento infantil, no qual ele afirma que “antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento.” (VIGOTSKI, 2003, p.33). Estes achados corroboram com os dados encontrados na pesquisa de Walter (2000) e Olmedo (2016), em que também foi observado mudanças no comportamento comunicativo das crianças após o uso da CAA através do programa PECS-Adaptado (WALTER, 2000).

A análise das características das vocalizações emitidas por Lucca durante as sessões de linha de base e de intervenção, constou do uso de palavras, frases e da emissão de sons compostos por vocalizações ininteligíveis, bem como onomatopeias e gritos. Tais achados foram categorizados percentualmente em cada encontro. Os resultados encontrados denotam um aumento significativo da emissão de palavras, bem como o aumento da emissão de frases.

Constata-se também a redução da emissão de sons orais que compõem as vocalizações ininteligíveis, gritos e onomatopeias emitidas por Lucca. O gráfico 4 ilustra a característica das vocalizações utilizadas por Lucca em cada encontro e apresenta a tendência do uso de cada meio ao longo dos encontros.

Gráfico 4: Características das vocalizações emitidas por Lucca.



A análise qualitativa das vocalizações emitidas por Lucca evidenciou uma maior complexidade nas frases emitidas pela criança ao longo dos encontros, bem como aumento da emissão de palavras, com função linguística de nomeação, função informativa e instrumental. Os cartões de CAA foram utilizados juntamente com a linguagem verbal em alguns momentos. Na SI-10, Lucca utilizou o cartão de CAA para pedir a pesquisadora para fazer bolhas de sabão e juntamente com a entrega do cartão Lucca verbalizou “Quero mais bolha de sabão!”. O uso do cartão juntamente com a emissão da frase, sugere que a utilização de uma forma alternativa de comunicação não impede que o usuário de CAA venha a falar.

Partindo dos pressupostos de Vigotski (2003) sobre o desenvolvimento da criança nos aspectos biológicos e sócio-cultural, podemos afirmar que os processos de desenvolvimento destas duas linhas se mostraram propícias para o surgimento de novas habilidades, ou mesmo da organização da fala de Lucca, quando o mesmo passou a ser orientado a utilizar um novo meio de comunicação. Ou seja, o curso do desenvolvimento das habilidades linguísticas de Lucca, ocorreu devido a potencialidade da criança para desenvolver tais habilidades. Quando

mediado a utilizar um novo meio de comunicação, Lucca demonstrou potencial para executá-lo, isto se deve a zona de desenvolvimento proximal da criança, pois apesar de anteriormente a intervenção Lucca demonstrar em seu desenvolvimento real, uma grande dificuldade no uso funcional das palavras e na comunicação com o outro, ele já estava em processo de maturação para receber o estímulo e responder a ele.

A CAA demonstrou um papel de grande importância na relação de Lucca com seus interlocutores. A presença dos cartões muitas vezes, auxiliava a criança a acessar a palavra em seu léxico mental. Também fora observado que o uso da CAA impactou na percepção de Lucca como alguém com potencial de comunicação, acarretando mudanças na sua relação com o ambiente e com as pessoas com quem convivia. Para Von Tetzchner e Martinsen (2002), a capacidade de expressar seus próprios desejos, interesses e sentimentos, está associada aos sentimentos de autoestima, autonomia e valorização pessoal.

4.1.2 – Etapa II: Os desafios da utilização da CAA na escola

Durante a Etapa II da pesquisa, a qual foi realizada na escola, a pesquisadora tomou ciência através dos questionários enviados para os profissionais, de que nos encontros do AEE de Lucca, a professora Wilma utilizava os cartões de CAA com a criança. Desta forma, acredita-se que Lucca já estivesse familiarizado com o uso de cartões para a comunicação, embora durante as aulas com a turma regular, não foi observado o uso dos cartões pela criança para fins comunicativos. Os cartões de CAA eram utilizados para estimulação da fala da criança, conforme informado pela mediadora Diana através do formulário pré- formação em CAA.

Com relação a linguagem de Lucca, os professores João e Wilma e a mediadora Diana, pontuaram suas impressões através do formulário Pré- formação em CAA. Diana considerou que Lucca se comunicava por gestos, expressões faciais e fala funcional, o professor João percebia que Lucca se comunicava apenas por uma fala não funcional e a professora do AEE Wilma pontuou que a criança apresentava tanto o uso de uma fala funcional quanto uma fala não funcional e que também se comunicava por gestos e expressões faciais. Com relação a comunicação de Lucca na escola, todos pontuaram que Lucca se comunicava pela linguagem gestual para mostrar o que queria, utilizando o gesto de apontar. Diana, no entanto, também informou que Lucca as vezes se expressava também através do choro, de gritos e expressões faciais para fazer solicitações.

Outro ponto considerado para a análise foi referente a compreensão da criança por seus interlocutores. O professor João informou compreender a criança algumas vezes, enquanto a

mediadora Diana relatou sempre compreender a criança. Já a professora do AEE Wilma relatou compreender a criança na maioria das vezes. Ainda com relação a compreensão da criança por seus interlocutores, foi perguntado aos profissionais quem pode compreender mais a criança na escola. O professor João indicou o mediador como a pessoa que pode compreender mais a criança na escola, já a mediadora Diana pontuou que todos podem compreender mais a criança na escola e a professora Wilma relatou que tanto o professor quanto o mediador podem compreender mais a criança na escola.

Em relação a CAA, os professores João e Wilma pontuaram entender como uma boa estratégia de intervenção, pois ajudava em determinados momentos. A mediadora Diana considerou a CAA como excelente, pontuando que ela poderia ajudar em todos os momentos. Para o ensino da CAA na escola, o professor João e a mediadora Diana informaram não reconhecer a necessidade de uma pessoa específica para ensinar este recurso. A professora Wilma, no entanto, considerou que apenas o professor deveria ensinar a CAA na escola. Para que a CAA ocorresse na escola, o professor João e a mediadora Diana apontaram a necessidade de recursos, Diana também acrescentou a importância de uma conscientização coletiva pela equipe escolar.

A necessidade de uma formação para os professores (SCHMIDT *et al*, 2016) é um ponto de bastante relevância que se fez presente nos apontamentos feitos pelos profissionais que acompanhavam Lucca na escola. Ressalta-se que os transtornos da linguagem tanto compreensiva como expressiva são fatores que interferem no processo de inclusão da criança com TEA (TOGASHI; WALTER, 2016; SILVA; ALMEIDA, 2012). Os profissionais que acompanhavam Lucca na escola relataram entender que tais transtornos da linguagem afetavam o comportamento da criança e apontaram a importância de uma formação para que pudessem lidar melhor com a criança no espaço escolar.

Os profissionais se colocaram disponíveis para participar de uma formação em CAA. A mediadora Diana se disponibilizou em participar da formação de forma online, os professores João e Wilma optaram pela formação presencial. No entanto, o professor João relatou não ter liberação de horário pela coordenação para participar de nenhuma atividade. Em conversa com a diretora da escola, a mesma pontuou que não haveria liberação de nenhum dos profissionais para participar da formação durante seu turno de trabalho. Todos os profissionais foram convidados a participar dos dois encontros online que ocorreram em dois sábados previamente agendados. O professor João relatou em conversa com a pesquisadora que embora tivesse muito interesse em participar, não poderia dispor de seu final de semana (único tempo livre) para estar fazendo algo pelo seu trabalho. Desta forma, a pesquisadora em acordo com a coordenação

conseguiu realizar apenas um encontro com o professor João durante seu horário de planejamento pedagógico para trocar um pouco sobre as estratégias de CAA para crianças com TEA. A professora Wilma que também optou por encontros presenciais, não acordou com a pesquisadora nenhuma data para que o encontro ocorresse. Durante o período da pesquisa, Wilma se afastou do trabalho por questões de saúde. Desta forma, ela foi convidada a participar dos encontros online, no entanto ela não retornou as tentativas de contato da pesquisadora, não sendo possível informar os motivos pelo qual a professora Wilma não pode participar dos encontros.

A proposta inicial dos encontros, era buscar um dia em comum entre os três profissionais para que fosse possível conversar sobre as estratégias de CAA para Lucca na escola, a fim de traçar estratégias em conjunto e trocar informações sobre a criança. No entanto, não foi possível dar continuidade a proposta inicial, pois não houve um dia em comum no qual todos os profissionais se dispusessem a participar do encontro. Os dois encontros online tiveram a participação somente da mediadora Diana, que trouxe importantes contribuições para as proposições de intervenção com Lucca. O professor João participou somente de um encontro, que por sua vez precisou ser feito rapidamente, uma vez que o profissional não dispunha de muito tempo de planejamento pedagógico. A professora Wilma não participou de nenhum encontro. A importância do diálogo entre os profissionais da sala de aula regular com o professor do AEE, observado também no estudo de Oliveira *et al* (2017) é um fator relevante para as práticas inclusivas para com a criança com deficiência. No entanto, não foi observado uma inter-relação entre estes dois espaços, sendo um fator complicador na construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Após os encontros de formação, a pesquisadora observou Lucca em sala de aula durante o período de 1h, que compreendeu o início da aula (chegada das crianças, organização do material e chamadinha) até o horário do almoço (quando as crianças saíram da sala e se dirigiram para o refeitório). A sala de aula possuía cinco mesas hexagonais com seis cadeiras, um quadro branco, um ar-condicionado, uma TV, um computador, alguns armários, uma estante e um banheiro. Lucca chegou na sala as 13:10h, neste momento já haviam 17 crianças que já estavam sentadas nas cadeiras. Lucca colocou sua mochila junto a dos seus colegas com autonomia e em seguida observou a presença da pesquisadora e falou: “Tia!”, depois deu um grito e sentou em uma das mesas junto a quatro colegas e a mediadora Diana. Ele permaneceu pouco tempo sentado, logo buscou na estante um brinquedo de seu interesse (um carrinho). O professor João deu início as atividades com a chamadinha musicada. A música da chamadinha se repetia a cada criança chamada e Lucca só cantou a música uma vez, depois perdeu o

interesse em cantar e preferiu continuar brincando com o carrinho. Todas as outras crianças participaram ativamente da música que se repetiu por 25 vezes (pois o professor chamou pelo nome de todas as crianças da turma, inclusive as que não estavam presentes). No momento em que Lucca foi chamado, ele precisou de auxílio do professor e da mediadora para se atentar para o seu nome (os nomes de cada criança eram mostrados em um pedaço de papel e as crianças pegavam o papel e colocavam em no quadro de chamadinha). Ao reconhecer seu nome escrito, Lucca colocou seu nome no quadro.

As atividades da aula foram acontecendo mediadas pelo professor João, após a chamadinha musicada, houve a contagem das crianças presentes, a nomeação do dia da semana, como estava o clima e a escolha de músicas infantis pelas crianças para serem cantadas pela turma. Lucca se mostrou alheio ao que o professor falava. A mediadora repetia para ele tudo o que o professor João dizia, na tentativa de que ele também participasse das atividades propostas. Mas, Lucca não demonstrou interesse em participar. Preferiu brincar com o carrinho. Por vezes, gritava ou se jogava no chão, demonstrando seus sentimentos quando algo o aborrecia no tocante ao brinquedo. Em dado momento, se levantou e andou pela sala gritando com o brinquedo na mão. Em seguida se trancou no banheiro com o brinquedo. O professor João buscou Lucca no banheiro e levou-o até a estante para pegar outro brinquedo. A mediadora Diana falou para o professor que achava que Lucca estava reclamando, pois outra criança havia mexido em seu brinquedo. Desta forma, os profissionais decidiram indagar a criança quais os motivos para ele estar gritando. Mas Lucca não soube responder. E o professor João, entendeu que Lucca queria mesmo outro brinquedo e tentou posicionar Lucca em uma mesa onde não haviam crianças para que ele pudesse manusear os brinquedos sem a intervenção dos colegas. No entanto, a mediadora insistiu que Lucca permanecesse junto aos colegas. Importante ressaltar que Lucca era a única criança que podia ficar com brinquedos neste momento da aula.

As atividades da aula, pareciam seguir uma rotina pré-estabelecida. No entanto não havia disposto na sala um quadro de rotina para que todos pudessem acompanhar a sequência das atividades propostas. Na atividade das músicas infantis escolhidas pela turma, o professor João tentou incluir Lucca na atividade cantando uma música que a criança parecia gostar: “borboletinha ta na cozinha...” Lucca participou da música e dispersou nas demais músicas cantadas. Em dado momento, Lucca começou a gritar e o professor João falou para a Lucca: “*Você quer ver TV?*”, e a mediadora rebateu: “*Não precisa, já está quase na hora do almoço.*” Lucca continuou brincando com os brinquedos, nenhuma outra criança brincou com ele, apesar de demonstrarem interesse em brincar. Próximo ao horário do almoço, Lucca saiu da sala após se frustrar com algo. A mediadora Diana o buscou e, ele retornou para a sala. Lucca se sentou

chorando e falou: “*Cadê?*”. Mas Diana não sabia do que se tratava e não compreendeu a criança. Em seguida Lucca acompanhou a turma na ida ao refeitório.

Após a observação da turma, a pesquisadora conversou separadamente com a mediadora Diana e com o professor João. A conversa com os profissionais teve como intuito a explicação do que fora observado em sala e a discussão e proposição de estratégias de intervenção no ambiente escolar. Diana pontuou que muitas vezes discordava de alguns posicionamentos de João e que eles não tinham tempo de planejamento em comum para que pudessem elaborar estratégias de forma acordada. Diana pontuou também que apesar de concordar com muitos apontamentos realizados pela pesquisadora, não poderia mudar alguns procedimentos sem que o professor João estivesse de acordo. O professor João, ouviu atentamente aos apontamentos realizados pela pesquisadora e se colocou disponível em modificar algumas práticas além de fazer uso dos cartões de comunicação com a turma toda. Foi sugerido que houvesse um quadro de rotina com imagens para toda a turma acompanhar e que o tempo do brinquedo fosse uma rotina proposta para toda a turma e não somente para uma criança. Após estes encontros a pesquisadora confeccionou cartões de CAA e os entregou para os profissionais fazerem uso na escola.

O trabalho desempenhado pela mediadora de Lucca muito se assemelhou ao descrito por Mousinho *et al* (2010) quando retrata a importância deste profissional na estimulação da linguagem e de habilidades sociais no cotidiano escolar. No entanto, assim como pontuou Oliveira *et al* (2017), a falta de diálogo entre os profissionais que acompanham a criança no espaço escolar e as questões relativas a qualidade escolar elencadas por Dourado e Oliveira (2009), como processos de trabalho e a dinâmica curricular vivenciadas pelos profissionais que acompanhavam Lucca na escola, impactaram de forma significativa as práticas inclusivas com a criança.

Como a pesquisa ocorreu no segundo semestre letivo, não foi possível que as intervenções realizadas pelo professor e pela mediadora ocorressem por um longo período. Desta forma, ao findar as aulas, os profissionais receberam os formulários pós- formação em CAA. O professor João informou a pesquisadora que não teve tempo hábil para utilizar os cartões de CAA com Lucca e que por isso muitas questões do formulário ficariam sem preenchimento. Desta forma, somente a mediadora Diana respondeu ao formulário. Diana informou através do questionário que passou a utilizar os cartões de comunicação com Lucca como meio de comunicação e que após este uso passou a entender melhor alguns desejos e sentimentos da criança como: “*Quero beber água*”, “*Quero Bolhas de Sabão*”, “*Está bravo*”, “*Vamos ao parquinho?*” e “*Assustador*”. A profissional relatou acreditar que o uso da CAA

não fez e nem pode fazer uma criança parar de emitir sons ou mesmo nunca vir a falar, ela discorreu: *“Muito pelo contrário, deu mais opções a ele, e contribuiu para melhor elaboração de sua oralidade”*. Diana reconheceu que Lucca passou a utilizar a fala de modo mais funcional e que ainda sim necessitava de outros meios para se comunicar pois por vezes recorria a expressão corporal ou a linguagem corporal para se fazer entender, no entanto nem sempre era compreendido.

A última questão do questionário pós formação em CAA, possibilitava o profissional discorrer sobre a sua participação na pesquisa, não era um item obrigatório, mas Diana respondeu a questão com a seguinte mensagem: *“Foi uma experiência engrandecedora para mim. Percebo que ajudou na minha prática com o Lucca e cooperou, diretamente, para evolução dele.”*

A validação social da pesquisa foi constatada através de um aplicativo de mensagens trocadas entre a pesquisadora e a mãe de Lucca. Desta forma ao ser perguntada sobre a participação de seu filho na pesquisa, respondeu à pesquisadora: *“Acho maravilhoso esse trabalho, salvou a minha vida e a do meu filho, se o meu filho está falando hoje perfeitamente é graças ao que você fez, eu nunca vou me esquecer.”* Houve também o relato de uma das técnicas de referência no atendimento psicossocial de Lucca no CAPSi que deixou seu depoimento por mensagens para a pesquisadora quanto a participação da criança na pesquisa: *“Quando o Lucca chegou ao CAPSi ele não falava e pouco nos entendia, mas com esse trabalho que ele participou, ele começou a socializar mais, a interagir com os técnicos e a falar algumas palavras. Foi um trabalho muito edificante, pois deu esperanças e expectativas para a mãe e para a criança.”*

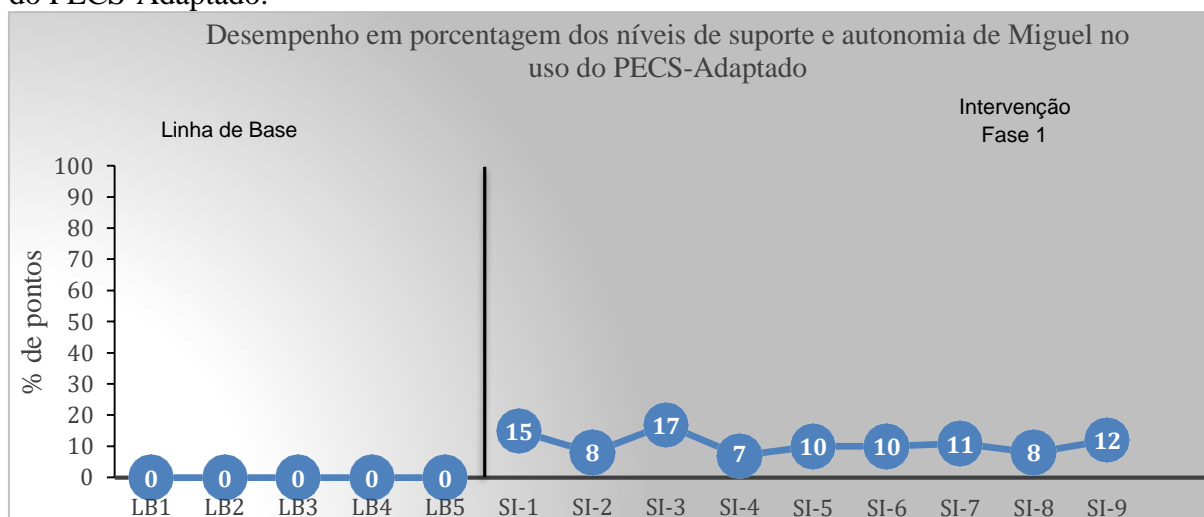
4.2 Miguel

4.2.1 Etapa 1: O uso da CAA e os atos comunicativos

Durante os encontros de Linha de Base, o cartão de CAA estava presente, mas Miguel poucas vezes o notava e muito menos o utilizava como meio de comunicação. Por esse motivo, o desempenho de Miguel nesta fase foi considerado zero nas cinco sessões consecutivas. Nas sessões de Intervenção, o desempenho de Miguel no uso dos cartões de CAA ocorreu somente com apoio físico tanto por parte da pesquisadora como através de seus pais que participavam das sessões. Miguel se recusava a fazer o uso dos cartões e quando estimulado a usar o cartão de CAA como meio de comunicação, parecia não compreender a função do cartão. As

solicitações de Miguel na maioria das vezes ocorriam através da linguagem corporal. Durante as sessões de intervenção oras ele ignorava os cartões oras lançava-os longe. Para melhor visualização do desempenho quantitativo do uso do cartão de CAA por Miguel, foi elaborado o gráfico 5.

Gráfico 5: Desempenho em porcentagem dos níveis de suporte e autonomia de Miguel no uso do PECS-Adaptado.



Miguel apresentava pouco interesse em se comunicar com seus interlocutores, pouco compartilhava a brincadeira e mudava de foco com facilidade quando encontrava alguma dificuldade. Ao retratar o pensamento e a linguagem, Vigotsky (2021) pontuou sobre o pensamento autístico, o qual tende a satisfazer seus desejos, permanecendo estritamente individual, não sendo comunicável pela linguagem. Em crianças com TEA as capacidades sociocomunicativas como a da atenção conjunta e da imitação, as quais são essenciais para evolução das habilidades linguísticas das crianças, costumam estar comprometidas (REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2016).

Von Tetzchner e Martinsen (2002) pontuam as alterações de comportamento como um fator complicador na aprendizagem da CAA. Os autores também afirmam que a frequência dos problemas de comportamento pode aumentar temporariamente nas primeiras fases de intervenção em comunicação, no entanto os problemas de comportamento não podem ser considerados como um fator impeditivo a intervenção em comunicação e linguagem, contudo, as questões comportamentais são indícios de que o indivíduo tem algo a comunicar e que a intervenção é imprescindível. Pessoas com TEA apresentam respostas anormais nas áreas de comunicação, interação social e comportamento (OMS, 2022). Miguel apresentava rigidez para experimentar novos alimentos, explorar outros ambientes e conseqüentemente para se colocar

aberto a novas formas de se comunicar, como no caso da aprendizagem da CAA. Esta inflexibilidade apresentada pela criança, muitas vezes era observada na alteração de seu comportamento.

Em todas as sessões foram disponibilizados para Miguel, materiais e brinquedo que supostamente seriam de seu interesse, porém ele não mantinha a atenção sustentada em nenhum material ou atividade específica. Nas sessões LB1, LB2 e LB3 foram introduzidos itens que seriam do interesse da criança como carrinhos e massinha, mas estes materiais não instigaram tanto interesse em Miguel, que os explorava rapidamente. Na sessão LB4, Miguel demonstrou interesse em brincar com areia. A introdução da areia ocorreu despropositadamente. Nesta sessão, Miguel saiu da sala e seguiu em direção a varanda do CAPSi. Na varanda, Miguel encontrou uma bacia com areia, que havia ficado lá após uma festa julina. Miguel manipulou a areia com muita alegria, nem seus pais tinham ciência do quanto Miguel gostava de brincar com a areia. Ele permaneceu nesta mesma atividade por um longo período. Desta forma, ao ser observado que a areia era um item de grande interesse da criança, ela passou a ser utilizada nas demais sessões.

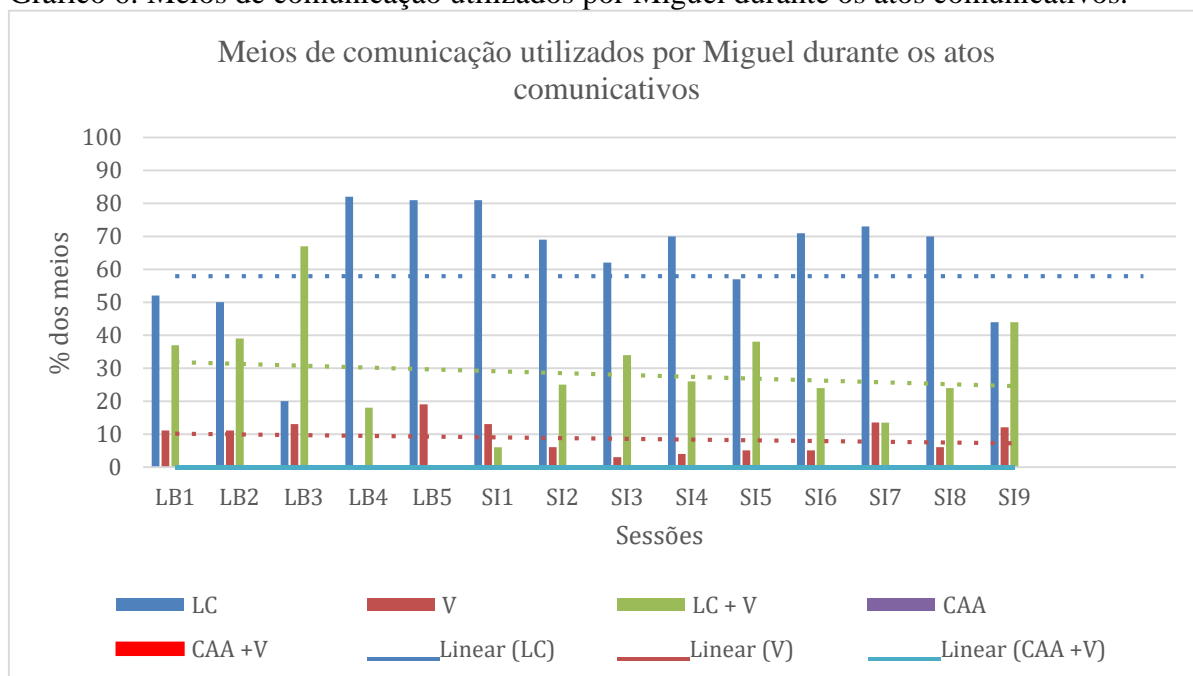
Um dado relevante a ser destacado é a mudança no comportamento de Miguel após a introdução da areia como item terapêutico. Antes do uso da areia, Miguel não mantinha atenção em nenhuma atividade e nem demonstrava muito interesse em nenhum brinquedo ou brincadeira específica. Além disso, se mostrava rígido em mudar de sala para o atendimento e se recusava a subir as escadas para ser atendido na sala do segundo andar. Após o uso da areia, Miguel não apresentou mais resistência para ser atendido em nenhuma das salas, ele também ampliou seu tempo de atenção. A areia usada nos atendimentos com Miguel, era uma areia comprada pela pesquisadora somente para este fim e ficava guardada em uma caixa plástica. Esta areia passou a participar de todos os encontros e era simbolizada por uma imagem do site ARASAAC (caixa de areia). Outro item que passou a participar dos encontros foi um caminhão que Miguel gostava de encher de areia. O cartão utilizado para este brinquedo foi elaborado com a foto do próprio brinquedo.

Embora a introdução da areia tenha sido um fator de grande relevância na mudança do comportamento de Miguel, ele mantinha a dificuldade em aprender novas formas de se comunicar. Quando queria a caixa de areia, Miguel tentava pegar o objeto sozinho. Se estivesse no alto, colocava uma cadeira para pegá-lo, se estivesse na mão da pesquisadora, puxava-o e se não conseguisse pegar, gritava e as algumas vezes agredia a pesquisadora. Os cartões ainda que presentes, só foram utilizados a partir de suporte físico. O interesse pela areia era tão grande

que muitas vezes a pesquisadora precisava levar outros materiais ou brinquedos para que Miguel deixasse um pouco a caixa de areia e fosse possível criar situações para que ele viesse a solicitar novamente a caixa de areia. No entanto, Miguel não utilizou os cartões de CAA de forma autônoma ou através de dicas verbais em nenhum dos encontros.

Os meios de comunicação utilizados por Miguel foram a linguagem corporal e as vocalizações, que ocorreram de forma isolada ou associada. Como não utilizou os cartões de CAA sem auxílio físico, não obteve nenhum registro desses meios na análise de seus meios de comunicação. Desta forma, para a análise dos meios de comunicação utilizados pela criança, os dados referentes a uso da CAA e CAA + vocal foram considerados zero em todos os encontros, tanto de linha de base como de intervenção. Para melhor visualização dos meios de comunicação realizados por Miguel durante os encontros, foi elaborado o gráfico 6, que detalha de modo percentual os meios de comunicação utilizados pela criança ao longo dos encontros de Linha de Base e de Intervenção. Este gráfico também demonstra a evolução dos meios utilizados, sendo possível observar o aumento, estabilização ou a diminuição do uso de cada meio comunicativo ao longo dos encontros.

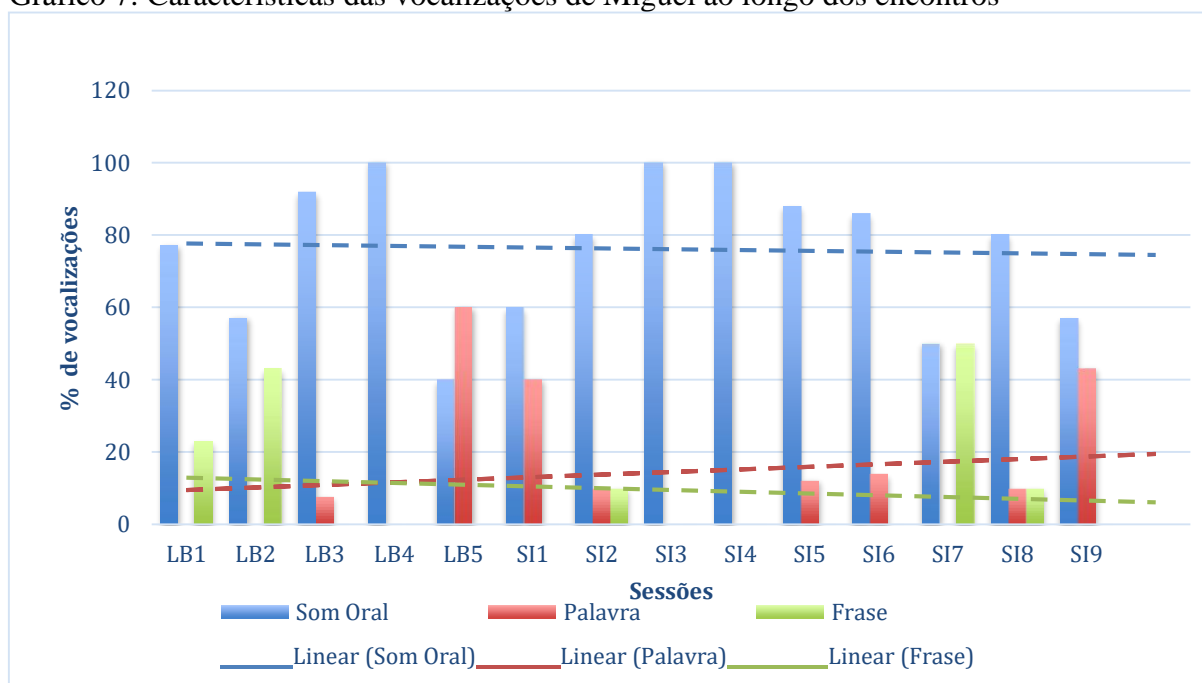
Gráfico 6: Meios de comunicação utilizados por Miguel durante os atos comunicativos.



A inspeção visual do gráfico 6, denota uma diminuição das vocalizações de Miguel ao longo dos encontros, tal dado corresponde tanto as vocalizações isoladas quanto as vocalizações acompanhadas de linguagem corporal. Em contrapartida, houve um aumento significativo no

uso da linguagem corporal isolada como forma de comunicação. Em todos os encontros a linguagem corporal foi o meio mais utilizado por Miguel para se comunicar. De forma geral, Miguel se comunicou mais pela linguagem corporal, constando de 86% dos encontros, seguido pelo o uso da linguagem corporal associada a vocalizações como o meio mais utilizado (7% dos encontros) e o uso da linguagem corporal de forma isolada e associada as vocalizações (7% dos encontros). As vocalizações isoladas também estiveram presentes, mas foram menos expressivas. As vocalizações realizadas por Miguel foram categorizadas e tipificadas por encontro, contemplando dados da Linha de Base e Intervenção. Para melhor visualização dos dados analisados, foi elaborado o gráfico 7 que registra o quantitativo das vocalizações realizadas pela criança ao longo dos encontros.

Gráfico 7: Características das vocalizações de Miguel ao longo dos encontros



As vocalizações de Miguel se caracterizavam por vocalizações articuladas e não articuladas. Miguel utilizava palavras para nomear desenhos gráficos ou mesmo objetos e materiais. No entanto, esta fala ocorria de modo assistemático. Em um mesmo encontro Miguel poderia nomear diversas vezes um mesmo objeto, enquanto nos demais encontros a criança não verbalizava a mesma palavra ainda que estivesse em contato com o mesmo objeto ou material. Suas vocalizações se apresentavam na maioria das vezes, como sons orais em comparação com a emissão de palavras e frases. Apenas em um encontro, as vocalizações compostas por palavras superaram a emissão de sons orais. No 5º encontro de Linha de Base (LB-5), foi observado

cinco vocalizações emitidas por Miguel, das quais dois se davam por emissões não articuladas, constando de sons orais e três pela emissão de palavras. As palavras faladas por Miguel neste encontro foram: *peixe*, *aeia* (areia) e *não*. Embora, em outros encontros ele também brincasse com o peixe e com a areia, nem todas as vezes ele os nomeava. Com relação as frases faladas por Miguel, estas por sua vez estavam mais relacionadas aos trechos de música que a criança as vezes cantava. Somente em um encontro (SI-8) Miguel emitiu uma frase com duas palavras, que não foi relacionada a um trecho de música. Durante um ato comunicativo em que a pesquisadora tentou auxiliar Miguel a entregar o cartão de CAA para pedir a caixa de areia, Miguel gritou “*Me dá!*”, solicitando que a pesquisadora o entregasse o objeto desejado.

5.2.2 Etapa II: Os desafios da utilização da CAA na escola

Miguel estudava em uma escola particular, nesta escola ele participava de uma turma regular e tinha uma mediadora que o acompanhava diariamente. As profissionais que o acompanhavam fizeram seus apontamentos em relação a criança através do preenchimento do formulário Pré- formação em CAA. Com relação a linguagem de Miguel, a professora Maria relatou que Miguel se comunicava através da fala não funcional e a mediadora Jessica considerou que Miguel se comunicava apenas por gestos e não emitia nenhuma vocalização. Com relação a comunicação de Miguel na escola, ambas as profissionais pontuaram que a criança não comunicava seus desejos e sentimentos, no entanto, quando questionadas sobre como a criança fazia solicitações, ambas as profissionais indicaram que Miguel utilizava da linguagem corporal, pegando na mão do outro ou ficando parado em frente ao item desejado. A professora Maria pontuou que Miguel mostrava seus sentimentos de forma clara através do choro, gritos e expressões faciais, contudo Jessica percebia que Miguel expressava de forma confusa seus sentimentos.

Outro ponto considerado para a análise foi referente a compreensão da criança por seus interlocutores. A professora Maria informou compreender a criança algumas vezes, enquanto a mediadora Jessica relatou ter muita dificuldade em compreender a criança. Ainda com relação a compreensão da criança por seus interlocutores, foi perguntado aos profissionais quem pode compreender mais a criança na escola. A professora Maria e a mediadora Jessica indicaram o mediador como a pessoa que poderia compreender mais a criança na escola. As profissionais pontuaram que dificilmente a criança tentava comunicar algo que sentia ou desejava, bem como dificilmente respondia as ordens dadas.

Os dados obtidos através dos formulários, muito se assemelharam aos dados obtidos nas

pesquisas de Walter (2006) ao descrever as dificuldades e necessidades comunicativas de familiares de adolescentes com TEA e na pesquisa de Olmedo (2015) ao analisar a percepção dos professores e mediadores quanto as características e necessidades comunicativas de crianças com TEA na Educação Infantil.

Em relação a CAA, a professora Maria e a mediadora Jessica pontuaram entender como uma boa estratégia de intervenção, pois ajudava em determinados momentos. Para o ensino da CAA na escola, a professora Maria e a mediadora Jessica informaram não reconheceram a necessidade de uma pessoa específica para ensinar este recurso. Para que a CAA ocorresse na escola, a professora Maria apontou a necessidade de uma capacitação sobre o tema. Tanto a professora Maria quanto a mediadora Jessica se colocaram disponíveis para participar de uma formação em CAA, optando pela formação à distância. Logo após o preenchimento do questionário pelas profissionais, Jessica deixou de trabalhar na escola. Desta forma, ela também não deu continuidade à sua participação na pesquisa. E não houve a alocação de outramediadora para estar com a criança. Ainda assim, Jessica foi convidada a participar dos encontros de formação, mas optou por não participar.

Os encontros para capacitação ocorreram de forma remota em dois sábados previamente agendados. A professora Maria participou do 1º encontro no qual pode se informar sobre a CAA e trazer algumas dúvidas que nortearam o conteúdo a ser discutido no 2º encontro. A professora Maria não participou do 2º encontro, uma vez que mudou o número de seu celular sem a ciência da pesquisadora e por isso não recebeu o link para a participação no encontro. Apesar de posteriormente o contato entre a pesquisadora e a professora Maria ser reestabelecido, e a profissional ter demonstrado interesse em participar de um segundo encontro, não foi possível acordar uma data para a realização do segundo encontro. Contudo, o material preparado pela pesquisadora para ser utilizado no segundo encontro, foi disponibilizado para a professora Maria e a pesquisadora se colocou à disposição para retirar as possíveis dúvidas. Em contato por um aplicativo de mensagens a professora relatou ter elaborado um quadro de CAA para utilizar com Miguel na sala de aula e compartilhou o material com a pesquisadora.

Após o encontro de formação, a pesquisadora observou Miguel em sala de aula durante o período de 1h, que compreendeu a chegada da criança na escola até o horário do lanche. A observação foi realizada em uma sexta-feira. Às sextas as crianças podiam vir sem o uniforme escolar e poderiam trazer um brinquedo. A professora Maria estava vestida do personagem Mario Bros. A sala de aula possuía cadeiras individuais no estilo universitário com prancheta frontal, que estavam dispostas em um semicírculo, também possuía um quadro branco, uma janela, ventiladores, alguns armários e uma mesa para a professora. Miguel chegou na escola

as 13:25h, seus colegas de turma já estavam em sala sentados nas cadeiras. Miguel não entrou na sala inicialmente, preferiu ficar no pátio brincando com os brinquedos, a professora Maria o observava da porta da sala e uma inspetora da escola precisou ser deslocada para auxiliar a professora Maria quando Miguel saía da sala. No pátio Miguel avistou a pesquisadora e não esboçou nenhuma reação, explorou de modo diversificado e superficial os diferentes brinquedos. Em alguns momentos andava em direção a porta de sua sala, quando a professora Maria percebia este movimento de Miguel o convidava para entrar, mas Miguel voltava sua atenção aos objetos do pátio. A professora Maria oscilava sua atenção entre a turma que estava cantando músicas e Miguel que estava no pátio.

A inspetora tentou algumas vezes direcionar Miguel para a sala, mas ele não parecia interessado em ir. Em dado momento, Miguel tentou manipular algum objeto que estava no pátio e foi impedido pela inspetora. A profissional se posicionou em frente ao objeto e falou para Miguel: “*Não pode.*” Miguel ao se frustrar com a negação da inspetora, ficou agitado emitindo alguns sons, se esforçando para atingir seu objetivo (mexer no tal objeto) e por fim recorreu a agressividade, puxando as roupas e os cabelos da inspetora. Em seguida, ainda contrariado, jogou as cadeiras do pátio no chão.

A professora Maria saiu da sala com um pote de plástico transparente contendo vários cartões com vogais impressas e convidou Miguel para fazer uma atividade com ela. Eles sentaram juntos em uma mesa no pátio e separaram juntos as vogais em sequência (A, E, I, O e U). Algumas vezes Miguel se levantava segurando uma das vogais na mão e andava pelo pátio sorrindo. Após nomear a sequência das vogais, a professora Maria convidou novamente Miguel para entrar na sala, porém ele não demonstrou interesse. A professora Maria retornou para a sala e Miguel permaneceu andando pelo pátio. Ele chegou a entrar na sala de uma outraturma e foi retirado pela inspetora. A professora Maria retornou para o pátio com um pacote de biscoito na mão, na tentativa de incentivar Miguel a entrar na sala para lanchar. Mesmo assim ele não demonstrou interesse. Foi necessário a professora Maria pegá-lo no colo para o levar até a sala. No caminho, Miguel acariciava os cabelos de Maria e repetia as vogais em sequência como se fosse uma melodia. Já na sala, Maria repetiu a sequência cantada por Miguel para toda a turma e todos cantaram a sequência das vogais. Logo que entrou com Miguel na sala, a professora precisou trancar a porta, pois Miguel não queria ficar em sua cadeira e tentou sair.

A professora Maria novamente lançou mão do pote com as vogais impressas nos cartões. Miguel sentou em sua cadeira e começou a organizar as vogais em ordem. Os colegas se interessaram em observar o que Miguel estava fazendo e todos se aglomeraram em volta dele e aplaudiram seu feito. Um dos colegas exclamou: “*Ele é um gênio!*” Em seguida a professora

tentou dar a ele uma atividade dirigida, Miguel não demonstrou interesse, se levantou e decidiu brincar com o pote de lápis de cor. A professora Maria impediu que ele brincasse com todos os lápis, deixando no pote apenas alguns lápis. Miguel se agitou, jogou o pote no chão e tentou agredir a professora. Em seguida, tentou sair da sala, empurrou a professora que tentou controlá-lo. Maria pensou que Miguel queria ir ao banheiro e levou Miguel até o banheiro, onde realmente a criança urinou. Ao retornar para a sala, Miguel se sentou e realizou a atividade proposta anteriormente com a ajuda da professora. Ao finalizar a atividade, levantou-se e começou a explorar os diferentes materiais e espaços dentro da sala. Neste momento todas as crianças estavam lanchando. A professora Maria ofereceu o biscoito novamente para Miguel que não demonstrou interesse. A professora então ofereceu Massinha para Miguel. A atividade com a massinha despertou o interesse de Miguel, que se sentou com a professora Maria e observou ela moldar as vogais para ele. A observação da pesquisadora se encerrou neste momento.

Após a observação da turma, a pesquisadora conversou com a professora Maria, apontando o que fora observado em sala, discutindo e propondo estratégias de intervenção para auxiliar Miguel no ambiente escolar. A professora Maria, ouviu atentamente aos apontamentos realizados pela pesquisadora e se colocou disponível em fazer uso dos cartões de CAA com Miguel na escola. Ela relatou já ter solicitado a secretaria da escola para imprimir o quadro de CAA que ela tinha elaborado para o Miguel, mas até aquele momento a secretaria ainda não tinha feito a impressão do material. Ela também pontuou que fazia adaptações das atividades para Miguel e que com as trocas de mediadoras e a saída da última profissional estava sendo difícil dar a atenção necessária para Miguel e para a turma.

As rupturas ocorridas ao longo do tempo, como a troca dos profissionais que acompanham a criança, pode gerar consequências no aprendizado da CAA, principalmente quando se trata de crianças com perturbações de desenvolvimento da linguagem (Von TETZCHNER; MARTINSEN, 2002). Os autores também ressaltam que as rupturas e as alterações das rotinas de intervenção criam frustrações que podem provocar problemas de comportamento, acarretando no agravamento das situações de aprendizagem. Tais rupturas ocorreram na rotina escolar de Miguel, ao longo do ano letivo ele trocou de mediadora algumas vezes. No período da pesquisa ele passou por duas mediadoras e ao final da pesquisa já não tinha mais o acompanhamento regular de uma mediadora e sim uma auxiliar que dava um suporte para a professora em alguns momentos.

Devido ao término do ano letivo, pois a pesquisa ocorreu no segundo semestre, não foi possível que as intervenções realizadas pela professora Maria ocorressem por um longo

período. Desta forma, ao findar as aulas, a professora recebeu o formulário Pós- formação em CAA. Maria informou através do questionário que passou a utilizar os cartões de comunicação com Miguel na escola, porém a criança não fazia uso dos cartões para a comunicação, esta por sua vez continuava ocorrendo através da linguagem corporal e expressões faciais. A profissional relatou acreditar que a não aceitação da criança ao uso dos cartões de comunicação poderia ser devido ao pouco tempo em que foi de trabalho este material na escola. Ela também informou que para ela o uso da CAA não poderia fazer a criança para de emitir sons ou mesmo nunca vir a falar. E dissertou que a CAA na escola se mostrou uma opção para a comunicação da criança, pois Miguel ainda necessitava de outras formas para solicitar o que desejava e demonstrar seus sentimentos.

Tanto na intervenção realizada no CAPSi quanto na escola, Miguel não conseguiu fazer uso dos cartões de CAA para se comunicar. Conforme relatado pela professora Maria e observado nas intervenções realizadas pela pesquisadora, Miguel pouco procurava o outro para fazer solicitações. As cenas de atenção conjunta eram situações raras a serem observadas na interação de Miguel com o outro. A dificuldade no uso dos cartões como meio de comunicação por Miguel, pode estar relacionado ao curto tempo de estímulo realizado com a criança, conforme pontuado por Von Tetzchner e Martinsen (2002), que a aprendizagem pode levar tempo. No entanto, é possível também conjecturar a partir das teorias de Vigotsky (2003) sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que Miguel poderia não estar em processo de aptidão para aprender a habilidade de se comunicar através da CAA.

A validade social da pesquisa foi verificada através de uma conversa por um aplicativo de mensagens trocadas entre a mãe de Miguel e a pesquisadora. Nesta conversa, quando perguntada sobre suas impressões quanto a participação de seu filho na pesquisa, ela respondeu: *“Eu achei ótima a participação do Miguel na pesquisa, ele era estimulado de diversas formas, se interessando e respondendo mais por atividades sensoriais. Com respeito ao material da CAA, creio que não se interessou muito ou ainda não compreende o uso de troca de cartões, por isso tinha dificuldade e usava mais a comunicação por gestos e sons.”*

4.3 Alberto

4.3.1 Etapa 1: O uso da CAA e os atos comunicativos

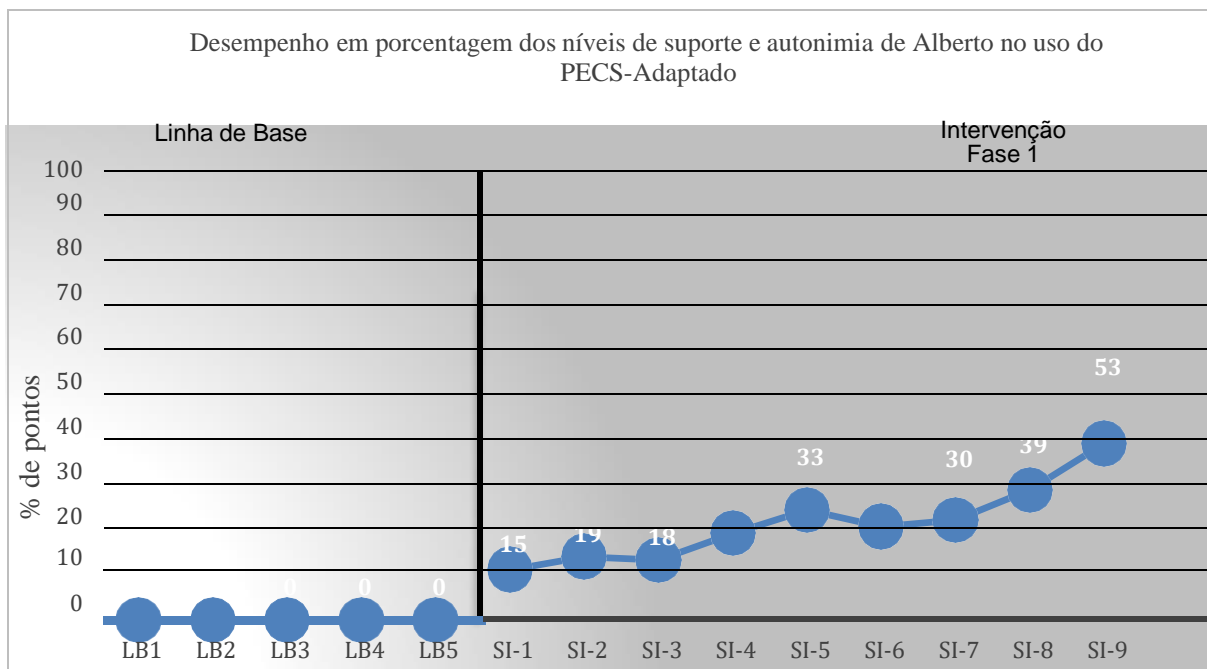
Alberto tinha muita dificuldade em se manter em ambientes fechados e não tinha interesse em nenhum brinquedo específico. As sessões precisavam ter algum alimento para que

Alberto conseguisse se manter na sala. Por isso, os cartões utilizados nos encontros em sua maioria representavam algum item de alimentação. Em relação as brincadeiras, Alberto tinha preferência por brincadeiras sensório-motoras, como pular, correr e rodar. As sessões eram compostas com brincadeiras e com algum item de alimentação, mas nem sempre Alberto conseguia permanecer na sala durante todo o atendimento. Os alimentos utilizados nos encontros eram levados pela pesquisadora e também pela mãe da criança, que entregava uma mochila para a pesquisadora com diversos itens alimentícios.

Durante os encontros de Linha de Base, o cartão de CAA estava presente, mas Alberto poucas vezes o notava e muito menos o utilizava como meio de comunicação. O meio de comunicação utilizado pela criança era a linguagem corporal. Por esse motivo, o desempenho de Alberto nesta fase foi considerado zero nas cinco sessões consecutivas. Nas sessões de Intervenção, Alberto foi gradativamente aprendendo a utilizar os cartões e o desempenho de Alberto no uso dos cartões de CAA foi ampliando a cada encontro.

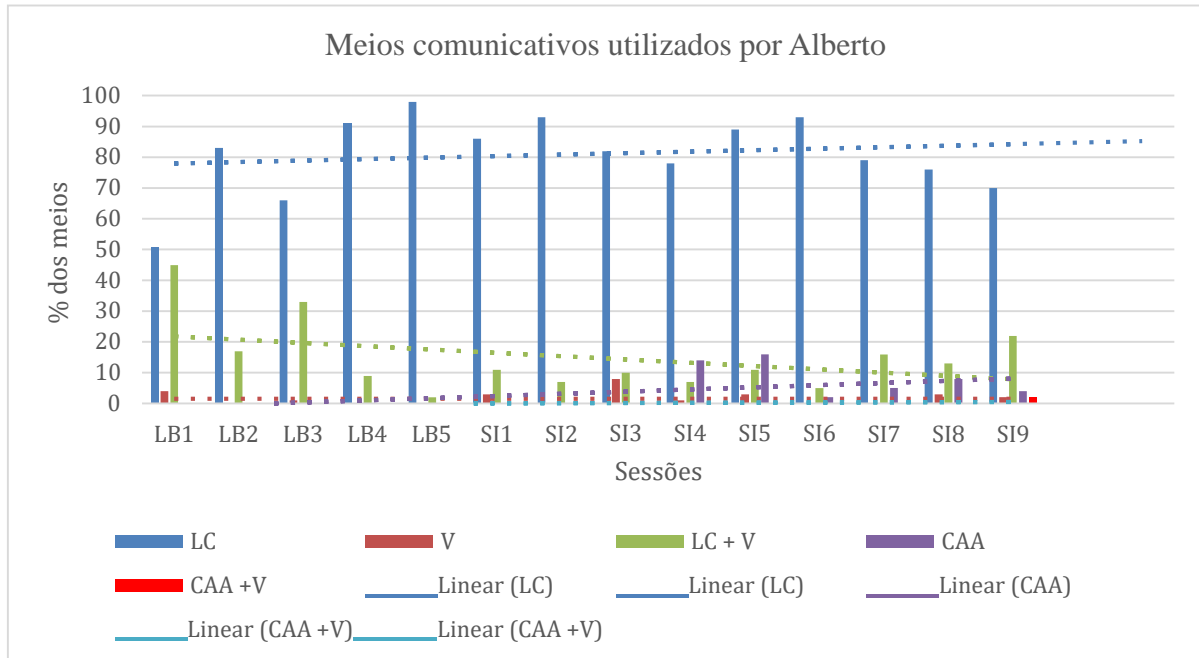
O uso dos cartões por Alberto, inicialmente precisaram ocorrer através de suporte físico que ocorreu nas sessões SI-1, SI-2 e SI-3. A partir da SI-4 Alberto passou a utilizar o cartão através de dicas verbais, necessitando cada vez menos de suporte físico. Somente na SI-9 Alberto passou a utilizar o cartão com autonomia, sendo esta a última sessão de intervenção realizada com a criança. Portanto, conforme pontuado por Von Tetzchner e Martinsen (2002) a aprendizagem pode ser um processo lento, principalmente em indivíduos com transtornos de linguagem como no caso do TEA. Desta forma, é possível supor que Alberto necessitaria de mais tempo para aprender a utilizar de forma mais autônoma e frequente os cartões de CAA e devido ao curto tempo de intervenção realizado, se manteve na fase 1 do PECS-Adaptado. Para melhor visualização do desempenho quantitativo do uso do cartão de CAA por Alberto, foi elaborado o gráfico 8.

Gráfico 8: Desempenho em porcentagem dos níveis de suporte e autonomia de Alberto no uso do PECS-Adaptado



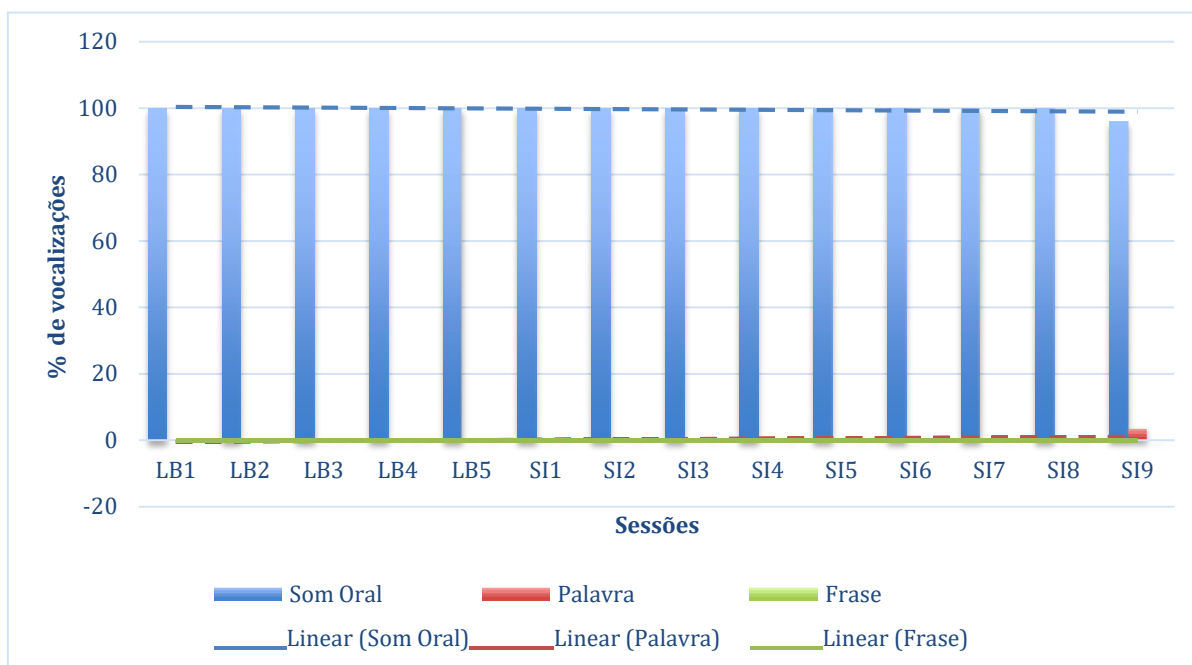
Os meios de comunicação utilizados por Alberto durante os encontros de linha de base e de intervenção, foram contabilizados de acordo com os atos comunicativos analisados em cada encontro. Os valores percentuais dos meios utilizados durante os atos comunicativos denotam um aumento do uso da linguagem corporal isolada e do uso da CAA como meios de comunicação. Os dados mostram o aumento do uso da CAA como meio de comunicação, corroborando com os achados da análise dos registros do PECS-Adaptado. Há uma estabilização nas vocalizações isoladas e uma redução na utilização da linguagem corporal associada a uma vocalização. Somente na SI-9 há o registro do uso da CAA associada a uma vocalização, neste encontro Alberto utilizou seis vezes o cartão de CAA sem apoio físico, sendo quatro de forma isolada e duas utilizando a CAA associada a uma vocalização. Os dados referentes aos meios de comunicação utilizados por Alberto nos encontros estão ilustrados no gráfico 9.

Gráfico 9: Meios comunicativos utilizados por Alberto durante os atos comunicativos.



A análise das características das vocalizações emitidas por Alberto durante as sessões de linha de base e de intervenção, constou da descrição do uso de palavras, frases e da emissão de sons compostos por vocalizações ininteligíveis, bem como onomatopeias e gritos. Tais achados foram categorizados percentualmente em cada encontro. Os resultados encontrados denotam que Alberto fazia uso de vocalizações não articuladas, gritos e onomatopeias durante os encontros, conforme pode ser observado no gráfico 10. Somente na SI-9 foi observado a emissão de uma palavra. Durante um ato comunicativo nesta sessão, a pesquisadora falou para Alberto: “*Alberto quer mais!*” e ele respondeu “*Sim!*” enquanto fazia movimentos estereotipados com as mãos. Em todos os demais encontros não foi observado a emissão de palavras, nem mesmo de forma ecológica.

Gráfico 10: Características das vocalizações emitidas por Alberto ao longo dos encontros.



Conforme pontuado por Walter, Togashi e Nunes (2013), pessoas com TEA apresentam graves problemas na compreensão da linguagem falada. Durante os encontros, Alberto não respondia as solicitações verbais, exceto quando estas eram acompanhadas de gestos. A compreensão da linguagem falada se apresentou deficitária em Alberto. A compreensão auditiva é uma habilidade do Processamento Auditivo Central (PAC), distúrbios no PAC podem afetar a compreensão dos sons ouvidos, incluindo os sons da fala, o que também pode acarretar em transtornos na fala e na linguagem oral dos indivíduos (PEREIRA; CAVADAS, 2003). Embora não houvesse um diagnóstico de Distúrbio do Processamento Auditivo Central em Alberto, é possível conjecturar que, sendo a compreensão auditiva uma habilidade do PAC, a dificuldade na compreensão auditiva da linguagem oral, sugere um distúrbio do PAC que afeta diretamente a produção da fala.

4.3.2 - Etapa II: Os desafios da utilização da CAA na escola

Alberto estudava em uma escola pública municipal onde participava de uma turma regular de educação infantil, era acompanhado por uma mediadora e participava do AEE. Ele estudava em horário reduzido e fazia o acompanhamento pelo AEE dentro do seu turno escolar. Tanto a sua redução de carga horária na escola, como a realização do AEE durante o turno foi uma estratégia elaborada pela escola e com a ciência da família da criança, pois segundo informações colhidas, Alberto demonstrava muita irritabilidade quando permanecia na escola

durante o turno completo. Ele também se desregulava quando ia para a escola durante o período da manhã para fazer o AEE, quebrando assim a sua rotina. Desta forma, a equipe escolar sugeriu que fosse realizado uma redução do horário de permanência da criança na escola e a realização do AEE durante o turno.

As profissionais que o acompanhavam fizeram seus apontamentos em relação a criança através do preenchimento do formulário Pré-formação em CAA. Com relação a linguagem de Alberto, a professora do AEE Juliana e a mediadora Penélope relataram que Alberto se comunicava pela emissão de sons sem significado e gestos. A professora Ester considerou que Alberto se comunicava através da emissão de sons sem significado, gestos e também por expressões faciais. Com relação a comunicação de Alberto na escola, a professora Ester pontuou que a criança não comunicava seus desejos e sentimentos, já Penélope e Juliana percebiam que Alberto comunicava seus desejos e sentimentos, porém em raros momentos. As profissionais foram unânimes em dizer que Alberto se expressava através de gritos e expressões faciais para fazer solicitações e demonstrava seus sentimentos de forma confusa.

Outro ponto considerado para a análise foi referente a compreensão da criança por seus interlocutores. As professoras Ester e Juliana informaram que dificilmente compreendiam a criança, enquanto a mediadora Penélope relatou as vezes compreender o que a criança expressava. Ainda com relação a compreensão da criança por seus interlocutores, foi perguntado aos profissionais quem pode compreender mais a criança na escola. Para a professora Ester todos poderiam compreender mais a criança na escola, enquanto para a mediadora Penélope esta era uma tarefa reservada para a mediadora, já a professora Juliana indicou o professor e o mediador como as pessoas que poderiam compreender mais a criança na escola. Para Juliana dificilmente Alberto respondia as ordens dadas, enquanto Ester e Penélope pontuaram que a criança as vezes respondia as ordens, dependendo do momento em que ocorriam. A mediadora Penélope e a professora Juliana relataram que raramente Alberto procurava as pessoas para se comunicar, Ester por sua vez percebia que a criança não procurava as pessoas de forma espontânea, precisava ser estimulado para isso.

No tocante as questões comunicativas de Alberto apontadas pelos profissionais através dos formulários, os dados obtidos, muito se assemelharam aos dados apresentados nas pesquisas de Walter (2006) ao descrever as dificuldades e necessidades comunicativas de familiares de adolescentes com TEA e na pesquisa de Olmedo (2015) ao analisar a percepção dos professores e mediadores quanto as características e necessidades comunicativas de crianças com TEA na Educação Infantil.

Em relação a CAA, a professora Ester pontuou entender como uma boa estratégia de

intervenção, pois ajudava em determinados momentos. A professora Juliana acreditava que a CAA era uma estratégia excelente pois poderia ajudar em todos os momentos. A mediadora Penélope acreditava ser uma estratégia razoável, pois poderia ajudar somente em situações básicas. Para o ensino da CAA na escola, as três profissionais informaram não reconhecer a necessidade de uma pessoa específica para ensinar este recurso. Para que a CAA ocorresse na escola, a professora Ester apontou a necessidade de materiais e a professora Juliana uma formação sobre o tema. As professoras Ester e Juliana informaram ter interesse em poder se comunicar com a Alberto por meio da Comunicação Alternativa na escola, a mediadora Penélope não soube responder. Todas as profissionais se colocaram disponíveis para participar de uma formação em CAA, optando pela formação à distância.

Os encontros para capacitação ocorreram de forma remota em dois sábados previamente agendados. As professoras Ester e Juliana participaram do 1º encontro no qual puderam se informar sobre a CAA, trocar informações sobre Alberto nos diferentes espaços e trazer algumas dúvidas que nortearam o conteúdo a ser discutido no 2º encontro. A professora Ester não participou do 2º encontro, uma vez estava afastada de suas funções na escola para acompanhar seu filho por motivos de saúde. Contudo, o material preparado pela pesquisadora para ser utilizado no segundo encontro, foi disponibilizado para a professora Ester e a pesquisadora se colocou à disposição para retirar as possíveis dúvidas. A professora Juliana participou dos dois encontros. A mediadora Penélope não participou de nenhum dos encontros. A pesquisadora ainda tentou agendar uma terceira data para contemplar a participação de Penélope, mas não obteve êxito.

Com o afastamento da professora Ester do posto de professora regente, a mediadora Penélope passou a assumir duas funções na escola. Quando Alberto ia para casa (pois saía mais cedo que o restante da turma) e quando ele faltava aula, a profissional assumia a regência da turma. Enquanto Alberto estava na escola, Penélope assumia sua posição enquanto mediadora da criança, no entanto, quando Alberto chegava atrasado na escola, a mediadora já estava em sala regendo a turma e era necessária toda uma mobilização na escola para que outro profissional ficasse com a turma a fim de que ela ficasse com Alberto.

As rupturas e quebras de rotina ocorridas ao longo do tempo, como a mudança dos profissionais que acompanham a criança, pode gerar consequências no aprendizado da CAA, principalmente quando se trata de crianças com perturbações de desenvolvimento da linguagem (Von Tetzchner e Martinsen, 2002). Os autores também ressaltam que estas rupturas e as alterações das rotinas de intervenção criam frustrações que podem provocar problemas de comportamento, acarretando no agravamento das situações de aprendizagem. Alberto

vivenciou rupturas e quebras em sua rotina escolar, com a saída de sua professora regente e a presença de diferentes profissionais que ocupavam este lugar.

Após o encontro de formação, a pesquisadora observou Alberto na escola. A observação se deu somente na sala do AEE pelo período de 1h. A sala era bastante ampla (6x6m), segundo Juliana a sala era patrocinada por uma empresa e por isso tinha mais materiais que a maioria das salas de AEE do município. A sala continha um computador sem acesso à internet, uma impressora, um scanner, uma piscina de bolinhas, tatames com almofadas, duas estantes com jogos pedagógicos, dois armários com portas, um aparelho de TV sem cabo de energia, duas mesas, duas cadeiras de posicionamento para crianças com questões motoras, um trocador para fraldas, dois ventiladores e um ar condicionado que não funcionava por problemas na rede elétrica da escola. A sala do AEE se localizava no térreo e ficava em frente a sala do Pré-II. A janela da sala era virada para a quadra da escola.

Alberto saiu da sala de aula e foi direto para a aula do AEE, por volta das 15h. Logo que entrou na sala, se dirigiu para a estante onde pegou um balde e andou em direção a piscina de bolinhas. A professora Juliana o convidou para entrar na piscina de bolinhas, mas ele não se interessou. Logo Alberto dispôs o balde sobre a mesa e continuou andando pela sala. Alberto percebeu a presença da pesquisadora na sala, mas não demonstrou nenhuma reação.

A professora Juliana pegou um pirulito e um cartão de CAA para estimular Alberto a utilizar a CAA. Alberto se interessou pelo pirulito, mas não conseguiu fazer uso do cartão com autonomia e nem através de dicas. Juliana precisou dar apoio físico para Alberto fazer uso do cartão. Após Alberto ingerir todo o pirulito, a professora Juliana tentou novamente estimular a criança a utilizar o cartão de CAA com outro pirulito. Para solicitar o cartão Juliana falou: “*Me dá o cartão que eu te dou o pirulito.*” Nesta segunda tentativa, Alberto fez uso do cartão para solicitar o pirulito. No entanto, vale ressaltar que o cartão continha a imagem de um chocolate.

A professora Juliana tentou fazer outras atividades motoras com Alberto (circuito com cones e colocar bolas dentro de um balde. Mas não obteve êxito. Alberto preferia explorar os diferentes objetos e espaços dentro da sala, sem se ater a nada em especial. Algumas vezes ele deitava no chão com seu macaco de pelúcia e sua chupeta, mas logo levantava e se movimentava pela sala. Em um dos momentos que Alberto sentou no tatame a professora Juliana sentou-se ao seu lado e pediu que ele deitasse sua cabeça em seu colo. Ela acariciou sua cabeça e cantou algumas músicas. Alberto aceitou o contato e pareceu gostar. A sala estava bastante barulhenta devido ao barulho vindo da quadra, mas isso não pareceu incomodar Alberto. Próximo a hora da saída. Alberto pegou a sua mochila e entregou para Juliana que percebeu que ele estava sinalizando que queria ir embora.

Após a observação da aula do AEE, a pesquisadora conversou com a professora Juliana. A conversa teve como intuito a explanação do que fora observado em sala e a discussão e proposição de estratégias de intervenção no espaço do AEE. A professora Juliana, ouviu atentamente aos apontamentos realizados pela pesquisadora, que pontuou sobre o uso dos cartões de acordo com o que está sendo trabalhado, sugerindo o uso do cartão de doces caso for trabalhar com este material e deixar para utilizar o cartão de chocolate para quando a professora utilizar o chocolate como objeto de desejo da criança. Também foi pontuado sobre a maneira como a professora poderia estimular a criança a usar o cartão, utilizando a frase: *“se você quiser o pirulito você me pede”* ao invés de *“me dá o cartão que eu te dou o pirulito”*. Tal apontamento, se baseou no fato do cartão estar relacionado a um meio de comunicação da criança e não a simples troca do cartão pelo item desejado, uma vez que a criança estava aprendendo um novo meio para se comunicar. A pesquisadora, juntamente com a professora Juliana elencaram os demais cartões que poderiam ser utilizados no espaço do AEE, Juliana mostrou a pesquisadora os cartões que já havia feito e fez questão de produzir os demais cartões pois relatou ter todo o material na escola para isso.

Em um intervalo de 20 dias após o encontro com a professora Juliana, foi enviado para a profissional o formulário Pós- formação em CAA. Juliana informou através do questionário que passou a utilizar os cartões de comunicação com Alberto como meio de comunicação e que após este uso passou a entender melhor alguns desejos e sentimentos da criança como: Beber água, o que quer comer e abrir a mochila. *“Três situações em que Alberto já ensaia utilizar os cartões”*, nas palavras de Juliana. Ela também pontuou que Alberto ainda precisava aprender a pedir alguns objetos que desejava e mostrar alguns sentimentos, pois a criança quase não comunicava seus desejos e sentimentos por figuras, somente com atitudes corporais. A profissional relatou acreditar que o uso da CAA não fez e nem pode fazer uma criança parar de emitir sons ou mesmo nunca vir a falar, ela discorreu: *“Acredito que a comunicação alternativa seja uma forma de estimular a comunicação como um todo.”* Quanto a produção de sons por Alberto para fins comunicativos, a professora pontuou que a criança produzia somente sons orais não articulados.

A validação social da pesquisa pode ser verificada pelas impressões da professora do AEE e da mãe de Alberto. Na última questão do questionário pós formação em CAA onde foi perguntado como a profissional se sentira com a sua participação na pesquisa, Juliana discorreu: *“Amei participar e aprender sobre. Não conhecia, mas hoje me auxilia bastante no meu trabalho dentro e fora da Unidade Escolar.”* A mãe de Alberto através de um aplicativo de mensagens respondeu a pesquisadora quando perguntada sobre a participação

de seu filho na pesquisa: “*Eu sinceramente gostei bastante, pois vi uma grande evolução nele. Pois lembro que eu não conseguia sair com ele sozinho.*”

O estudo de Schmidt *et al.* (2016) apontaram como um grande desafio para a inclusão de crianças com TEA na escola, a falta de uma formação na área, uma vez que muitos profissionais se sentem despreparados para educar essas crianças. A formação continuada é necessária para a ampliação do conhecimento dos profissionais, bem como para instrumentalizá-los. Mas, para além de uma formação, toda a estrutura e organização das escolas precisam ser debatidas e repensadas. A qualidade da educação fornecida para os educandos, que está ligada a questões estruturais, bem como aos processos de organização e gestão do trabalho escolar, condições de trabalho dos profissionais e a dinâmica curricular (DOURADO; OLIVEIRA, 2009), também impactam nos processos de inclusão da criança com TEA. Uma sala de aula quente, com 25 crianças com idades entre quatro e cinco anos e a presença de um professor de modo irregular, não pode ser considerado um ambiente de qualidade para nenhuma criança. Neste espaço, a criança com TEA, ganha lugar de algar, pois sua presença impacta mais ainda na dinâmica da aula, uma vez que sua mediadora não pode assumir o papel de regente e a gestão precisa se reorganizar para alocar alguém em seu lugar. O contexto escolar vivenciado por Alberto, evidencia questões para além da inclusão de crianças com deficiência. Porém a inclusão neste espaço torna-se um desafio ainda maior, pois se agrega aos inúmeros déficits enfrentados pela escola.

A sala do AEE, neste contexto, tornou-se um espaço de escape para a criança. Um espaço minimamente estruturado, com uma profissional com formação e interessada em auxiliar os processos de inclusão da criança no espaço escolar. Embora este espaço fosse acolhedor para esta criança, as práticas ali vivenciadas não abrangiam aos demais espaços de vivência de Alberto. Não foi observado uma inter-relação da sala do AEE e da sala de aula do ensino regular. Assim como observado no estudo de Oliveira *et al.* (2017), a falta de diálogo entre os profissionais inseridos nos dois ambientes, é um fator que dificulta a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Apesar de Alberto fazer uso da CAA no ambiente terapêutico e também na sala do AEE, na sala de aula não houve a inserção deste meio de comunicação. O uso da CAA, continuou sendo restrito a alguns espaços, não houve a generalização para outros ambientes. Para Alberto a CAA desempenhou um papel coadjuvante em sua linguagem, como uma personagem com importância, mas que algumas vezes deixava de entrar em cena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa tentou avaliar os impactos na linguagem de crianças pequenas com TEA ao utilizar a CAA como um canal de comunicação, tal como os meios para se ampliar o uso desta habilidade comunicativa para outros espaços sociais, como a escola. A realização da pesquisa mostrou a necessidade de compreensão de cada ser como único e individual em suas potencialidades e necessidades, não sendo possível dentro da análise do indivíduo, tentar compreender o sujeito descolado de seu ambiente social e de suas características próprias e individuais. Pessoas com TEA constituem um grupo multifacetado, nem sequer as características mais singulares se encontram presentes em todos de forma igualitária (VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2002).

Nos encontros com as crianças a singularidade de cada um era considerada. O planejamento de cada sessão envolvia os brinquedos, brincadeiras e itens desejados por eles, na tentativa de criar vínculos e estimular seus potenciais. Através do lúdico, com um planejamento individualizado, a CAA foi sendo apresentada. Os encontros demandavam de energia e desprendimento. Energia para brincar, cantar, se mover, sorrir e buscar a criança em todo o tempo para que houvessem trocas. O desprendimento foi necessário para lidar com as frustrações e também com a heteroagressividade que por vezes ocorria durante os encontros.

A CAA não representou um papel antagonista no desenvolvimento da linguagem de nenhum dos participantes. Embora Miguel tenha sido o único que não obteve êxito no uso da CAA, sua participação na pesquisa demonstrou que não há uma receita mágica ou um método perfeito para se estimular a linguagem. A CAA é uma alternativa e pode ser considerada inclusive como uma aliada, ela foi benéfica para os demais participantes, com os quais também encontrou seus desafios em sua implementação e generalização. Ressalta-se o pouco tempo de intervenção realizado nesta pesquisa, sendo um dos fatores a serem considerados para o aprendizado da CAA principalmente quando se trata do ensino da CAA para pessoas com TEA. Desta forma, sugere-se mais pesquisas, que analisem os impactos da CAA no desenvolvimento da linguagem infantil por um período maior de intervenção.

Durante os encontros no ambiente terapêutico, o uso da CAA por vezes pareceu reducionista, não havia cartões a mão, que tivessem sido previamente produzidos e que pudessem ser usados em determinados momentos que se davam no ato. A simples leitura do comportamento da criança não bastava para que houvesse uma comunicação mais clara e efetiva entre a terapeuta e a criança. Esta impressão também foi pontuada por Duarte (2005, p.4):

“...Há outras faces do trabalho que não passíveis de controle apriorístico, pois são inantecipáveis, acontecem em ato, ou seja, se inscrevem em dimensões do funcionamento da linguagem que operam no intempestivo do encontro com o outro, no qual as possibilidades e potencialidades de produzir significações e de expressá-las se fazem no processo...”

A pesquisa demandou grande empenho para que ocorresse, tanto por questões sanitárias, que devido a pandemia da COVID19 ainda era recomendado o distanciamento social e o uso de máscaras, como pela necessidade de constante deslocamento, sendo algumas vezes necessário adentrar em locais perigosos para que a pesquisa ocorresse, como nas visitas as escolas que se inseriam em área de risco.

A ida às escolas expôs questões de estrutura e organização, que impactaram diretamente no processo de inclusão das crianças no espaço escolar. A pesquisa tinha por intenção estudar os caminhos para levar a CAA utilizada pela criança em ambiente terapêutico até a escola, instrumentalizando os profissionais e ampliando a possibilidade de comunicação das crianças em outros espaços sociais. Porém, o uso da CAA na escola esbarrou com questões muito maiores relacionadas a Educação Especial e a qualidade do ensino. Na tentativa de compreender os caminhos para que a CAA pudesse ocorrer na escola, foi realizado observações na escola, aplicação de questionários, oferta de formação para os profissionais, elaboração e entrega de material. No entanto, nem todos os profissionais que inicialmente se dispuseram a participar da pesquisa, deram continuidade a sua participação. A ausência destes profissionais impactara no desenvolvimento da pesquisa e desta forma, nenhuma das crianças participantes da pesquisa conseguiu utilizar plenamente os cartões de CAA no ambiente escolar. A CAA neste ambiente teve um papel de figurante, como um personagem secundário que não pode se destacar em meio a tantos desafios observados.

Nas pesquisas realizadas nas escolas, os profissionais ressaltavam nos encontros, a importância da participação da fonoaudióloga para abordar sobre as questões relativas a linguagem. As práticas colaborativas entre a saúde e a educação, são fundamentais para o acompanhamento das crianças com TEA. Neste sentido, destaca-se o fonoaudiólogo, pois em sua formação o profissional tem base para atuar nos dois espaços. Desta forma, com os conhecimentos sobre a linguagem, desenvolvimento infantil e as intervenções a serem realizadas em cada caso, pode auxiliar no processo de inclusão das crianças com TEA no espaço escolar. Destaca-se, que são poucos os fonoaudiólogos que trabalham na educação, embora sua formação o possibilite a compor a equipe pedagógica. Portanto, é necessário investigar a importância do fonoaudiólogo nas práticas escolares, explorando a atuação deste profissional neste espaço, sendo um profissional que pode colaborar com a ampliação do uso da CAA para

outros espaços de vivência das crianças.

Um fator relevante a ser considerado nesta pesquisa, foi o tempo de execução da mesma. A pesquisa de campo ocorreu em seis meses e não foi possível haver o *follow up* de cada participante. Desta forma, sugere-se pesquisas que abranjam um maior tempo de intervenção e que também incluam o *follow up* de cada participante para ampliar e aprofundar as análises acerca dos impactos do uso da CAA no desenvolvimento da linguagem de crianças com TEA.

Embora os resultados obtidos nesta pesquisa demonstrem que o uso da CAA em crianças com TEA que apresentam necessidades complexas de comunicação, não impeça que tais crianças desenvolvam a linguagem oral, faz-se necessário mais pesquisas que analisem as características linguísticas das crianças com o uso da CAA. Também se sugere mais estudos que busquem averiguar a generalização do uso da CAA por crianças com TEA que apresentam necessidades complexas de comunicação nos diferentes espaços sociais que convive. Pois a comunicação não pode se restringir a apenas um espaço ou com alguns poucos interlocutores. A comunicação precisa acompanhar a criança em todos os seus espaços de convívio social, pois toda a forma de comunicação precisa ser considerada, incluindo a CAA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AQUINO, F. S. B.; SALOMÃO, N. M. R. Intencionalidade Comunicativa: teorias e implicações para a cognição social infantil. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.27, n.3, p.413-420. jul-set. 2010

BAI, D. et al. Association of Genetic and Environmental Factors with Autism in a 5-Country Cohort. **JAMA Psychiatry**. V. 76, n. 10, p. 1035-1043, 2019.

BEZ, M. R. **SCALA – Sistema de comunicação alternativa para processos de inclusão em autismo: uma proposta integrada de desenvolvimento em contextos para aplicações móveis e web**. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Centro de Estudos Interdisciplinares em novas tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p.286, 2014.

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

BONDY, A.; FROST, L. Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS): O que é o PECS. PECS. Disponível em: <https://pecs-brazil.com/sistema-de-comunicacao-por-troca-de-figuras-pecs/> Acesso em: 30 de jan. de 2023

BONOTO, R.C.S. **Uso da comunicação alternativa no autismo: um estudo sobre a mediação com baixa e alta tecnologia**. Tese (Doutorado em Informática da Educação) - Centro de Estudos Interdisciplinares em novas tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p.180, 2016.

BRASIL. Lei n.8069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF, 13 de julho de 1990.

BRASIL. Lei 11.274. **Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade**. Brasília, 2006.

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

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009.

BRASIL. Resolução 4. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2009.

BRASIL. Resolução 5. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. Brasília, 2010.

BRASIL. Resolução Nº1. **Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. 2010

BRASIL. Decreto 7611. **A educação especial, o atendimento educacional especializado e outras providências.** Brasília, 2011.

BRASIL. Lei 12.764. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Brasília, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Brasília, 2013.

BRASIL.. Nota técnica 24. **Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Brasília, 2013.

BRASIL. Nota Técnica Conjunta nº 02/2015. **Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2015.

BRASIL. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na rede de atenção psicossocial do Sistema Único de Saúde.** Ministério da Saúde. Brasília, DF: 2015.

BENITEZ, C.; DOMENICONI, C. Capacitação de Agentes Educacionais: Proposta de Desenvolvimento de Estratégias inclusivas. **Rev. Bras. Ed. Especial**, Marilha, v.20, n.3, p. 371- 386, Jul-Set, 2014.

BONOTO, R. C. S. **Uso da comunicação alternativa no autismo: um estudo sobre mediação com baixa e alta tecnologia.** Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p.180, 2016.

CAETANO, U. S. **Interação e comunicação de crianças com transtorno do espectro do autismo em aulas de educação física infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação, Universidade Católica de Santos. Santos, p.228, 2020.

CAMARGO, S. P. H., BOSA, C. A. Competência Social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, v.21, n.1, p. 65-74, 2009.

CHUN, R. Y. S. Comunicação Suplementar e/ou Alternativa: abrangência e peculiaridade dos termos e conceitos em uso no Brasil. **Pró-fono**, v.21, n.1, p. 69-74, mar, 2009.

CORTES, M. S. M.; ALBUQUERQUE, A. R. Contribuições para o diagnóstico do Transtorno do espectro Autista: de Kanner ao DSM-V. Ver. **JRG de Estudos Acadêmicos**, ano 3, v.3, n.7, p.864 – 880, Jul-Dez, 2020.

COSTA, G. C. B. S. **O uso de um Recurso Educacional Digital como ferramenta para o ensino do PECS-Adaptado.** 2022. 113f. Dissertação. (Mestrado em Ensino em Educação Básica) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro,

2022.

DELIBERATO, D. Comunicação alternativa na educação infantil: instrumentos para aquisição de competências do aluno com deficiência. In: DELIBERATO, D.; NUNES, D. R. P.; GONÇALVES, M. J. (Org.) **Trilhando juntos a comunicação alternativa**. Marília: ABPEE, 2017. p.77-95.

DIAS, S. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Revista latino-americana de Psicopatologia Fundamental**, v.18, n.2, Jun, 2015.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, v.29, p.201-215, 2009.

DUARTE, E. N. Linguagem e Comunicação Suplementar e Alternativa na Clínica Fonoaudiológica. 2005, 85f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

FERNANDES, E. Teorias de aquisição da linguagem. In: GOLDFELD, M. **Fundamentos em fonoaudiologia**. Rio de Janeiro: Ganabara Koogan, 2003, 2ªed, p.1-13.

FERREIRA, C. *et al.* Seleção de vocábulos para implementação do *Picture Exchange Communication Systems* – PECS em autistas não verbais. **CoDAS**. 29(1), 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/2317-1782/20172015285> PMID:28300954.

FERREIRA-DONATI, G. C., DELIBERATO, D. Perguntas e respostas frequentes sobre comunicação alternativa para fonoaudiólogos. FAQ. **Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. 2020-2022.

IACONO, T. Editorial: Words. **Augmentative and Alternative Communication**, 18, 215–216, 2002.

JUNIOR, C. F. Funções da linguagem, uma reavaliação das ideias de Roman Jakobson. **Revista de educação, cultura e meio ambiente**. Set. n.13, v.II , P.93 -105, 1998.

KLIN, Ami. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v.8, supl. 1, p.3-11, 2006.

LEBLANC, J. M. El Curriculum Funcional em la Educacion de la persona com Retardo Mental. Texto apresentado no Simpósio Internacional COANIL, Santiago, Chile, Novembro.

LIMA, R. C. et al. Atenção psicossocial a crianças e adolescentes com autismo nos CAPSi da região metropolitana do Rio de Janeiro. **Saúde e sociedade**, v.26, n.2, Jan – Mar, 2017.

LLOYD, L.; KANGAS, K. AAC terminology policy and issues. *Augmentative and Alternative Communication*, [S.L], v.4, n.1, p.54-57, jan, 1988.

MADASCHI, V. **Autismo: fatores relacionados a idade de diagnóstico**. 2021. Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 73f., 2021.

MONTE, B. T. **Por trás do espelho de Alice: narrativas visuais de inclusão de crianças com transtorno do espectro do autismo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p.211, 2015

MONTENEGRO, A. C. A. *et al*, Contribuições da comunicação alternativa no desenvolvimento da comunicação de criança com transtorno do espectro do autismo. **Audiology-Communication Research**. V.26, 2021

MORESCHI, C. L., ALMEIDA, M. A. Práticas da fonoaudiologia educacional no contexto da educação inclusiva: possibilidades e realidades quanto ao uso da comunicação alternativa. In: DELIBERATO, D.; NUNES, D. R. P.; GONÇALVES, M. J. (Org.) **Trilhando juntos a comunicação alternativa**. Marília: ABPEE, 2017. p.133-146

MOUSINHO, R. *et al*. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**. Artigo Especial, v.27, ed.82, p.92-108, 2010.

NUNES, D R. P. AAC Interventions for autism: A research summary. **International Journal of Special Education**, 23, 17-26, 2008.

NUNES, D. R. P.; BARBOSA, J. P. S.; NUNES, L. R. P. Comunicação Alternativa para Alunos com Autismo na Escola: uma Revisão da Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.27. Bauru, Julho, 2021

NUNES, D. R. P.; SANTOS, L. Mesclando práticas em Comunicação Alternativa: caso de uma criança com autismo. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v.10, n.1, p.59-69, Jan/Abr, 2015.

NUNES, L. R. O. P; WALTER, C. C. F. Pesquisa Experimental em Educação Especial. *In*: NUNES, L. R. O. P. N. **Novas Trilhas no Modo de Fazer Pesquisa em Educação Especial**. Marilha: ABPEE, 2020, p. 27-52

OLIVEIRA, V. de. *et al.* Inter-relação entre professores da sala de atendimento educacional especializado e do ensino regular. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.esp.2, p.1048-1062, 2017. Disponível em: <https://periódico.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10444>. Acesso em 1 de agosto de 2023.

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

PALANGANA, I. C. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: A relevância do social. 6ª. ed. São Paulo. **Summus editorial**, 2021

PEREIRA, E. T. *et al.* Comunicação alternativa e aumentativa no transtorno do espectro do autismo: impactos na comunicação. **CoDAS**, 32 (06), 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202019167>

PEREIRA, L. D., CAVADAS, M. Processamento Auditivo Central. *In*: FROTA, S. **Fundamentos em fonoaudiologia: Audiologia**. Rio de Janeiro: Guaganabara Koogan, 2003. 2ªed. p.141-155.

SÁ, M. G. C., SIQUARA, Z. O., CHICON, J. F. Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v.37, n.4, Oct./Dec. 2015

SAMPIERI, R. H., COLLADO, C. F., LUCIO, M. P. B. Metodologia de pesquisa. 5ª. Ed. Trad. Dayse Vaz de Moraes. Porto Alegre: **Penso**, 2013. p.514

SCHMIDT, C. *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, V.18 (I), 222-235, jan.-abr. 2016

SILVA, C. O. *et al.* Benefícios no uso de intervenção precoce em crianças com transtorno do espectro autista (TEA): uma revisão integrativa. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, e256972474. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.2474>

SUN, I. Y. I., FERNANDES, F. D. M. Dificuldades de comunicação percebidas pelos pais de crianças com distúrbio do desenvolvimento. **CoDAS** [online], v.26, n.4, pp. 270-275, 2014.

SILVA, J. S., STEFFENS, C. R., PEREIRA, R. S. Políticas públicas educacionais que permeiam a prática pedagógica da Educação Infantil na perspectiva da Inclusão Escolar. **Ensino em Re-Vista**, [S.I.], v.29, n. Contínua, p.e013, 2022. DOI: 10.14393/ER-v29a2022-13. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/64669>.

SILVA, S. F., ALMEIDA, A. L. Atendimento educacional especializado para aluno com autismo: desafios e possibilidades. **International Journal of Knowleg Engineering and Managment (IJKEM)**, v.1, n.1, p.62-88, 2012.

SILVA, S. R. **A integração da comunicação alternativa e ampliada através do protocolo Picture Exchange Communication System PECS® no aumento da frequência de mandos em um aluno com transtorno do espectro autista**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, p.144, 2019.

VIGOSTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2021. 496p.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 7^a. ed. São Paulo: Martins Fontes;2007.

VON TETZCHNER, S. et al. **Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.11, n.2, p. 151-184, 2005.

VON TETZCHNER, S., MARTINSEN, H. **Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa**. Tradução de Ana André. Porto editora, 2002. 287p.

VON TETZCHNER, MARTINSEN, H. **Words and strategies: Communication with young children who use aided language**. In: VON TETZCHNER, S., JENSEN, M. H. (Eds.) Augmentative and alternative communication: European Perspective. (p.65-88). London, UK: Whurr. 1996.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Petrópolis: Vozes, 2008.

WALTER, C. C. F. **Avaliação de um programa de Comunicação Alternativa e Ampliada para mães de adolescentes autistas**. 2006. 137f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

WALTER, C. C. F. **Os efeitos da adaptação do PECS associada ao *curriculum* funcional natural em pessoas com autismo infantil**. 2000. 134f, Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

WALTER, C. C. F.; ALMEIDA, M. A. **Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada para mães de adolescentes com autismo**. Revista brasileira de educação especial [online], v;16, n.3, pp. 429- 446, 2010.

WALTER, C. C. F.; NUNES, D. R. Estimulação da linguagem em crianças com autismo. In:

LAMÔNICA, D.A.C (Org.) Estimulação de linguagem: Aspectos teóricos e práticos. São José dos Campos: **Pulso**, 2008. p.141-172.

WALTER, C C. F., TOGASHI, C. M., NUNES, L. R. O. P. **A comunicação alternativa favorecendo o processo de inclusão de alunos com autismo no atendimento educacional especializado.** In: PASSERINO, L. M., BEZ, M.R., PEREIRA, A. C. C., PERES, A. (Orgs.) Comunicar para incluir. Porto Alegre: CRBF, 2013, P.159-172

APÊNDICE A – Material de apoio à formação

Compartilhando saberes em Comunicação Alternativa



Fga. Crazielle Lisboa

O que é a Comunicação Alternativa?

"Comunicação alternativa é qualquer forma de comunicação diferente da fala e usada por um indivíduo em contextos de comunicação frente a frente" e a "comunicação aumentativa significa comunicação complementar ou de apoio." (Von Tetzchner, & Martinsen, 2002)

Meios de Comunicação Alternativa e Ampliada:



Baixa Tecnologia



Alta tecnologia

Programas de intervenção em CAA para autismo

PECS
Pictures Exchange Communication System (Bondy; Frost, 1985)

PECS - Adaptado
Pessoas Engajadas Comunicando Socialmente (Walter, 2000)

Sistemas Robustos de Comunicação
Core Words, PODD, Método DHACA

O PECS - Adaptado

É um sistema de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) adaptado ao Currículo Funcional Natural.
É composto de 5 fases.
Pode contar com apoio (físico, verbal ou dicas).

<https://digitaliteracy.eu/lateca/pecs/>

Fases do PECS- adaptado

Fase 1: troca de figura pelo item desejado
Fase 2: estimular a espontaneidade através de diferentes arranjos e pessoas.
Fase 3:
(a) Discriminação de figuras
(b) diminuição do tamanho das figuras
Fase 4: Estruturar sentenças
Fase 5: introduzir conceitos adicionais à linguagem.

Escolhendo as figuras para os cartões

MICHAEL



CASA DA VOVÓ



Fotos

OLÁ



Pictogramas
PCS, Arasaac,
Boardmaker
<https://arasaac.org/>

PEPPA PIG



Imagens ou
desenhos do
repertório da criança

Como fazer os cartões:

- 1 Papel cartão, cartolina, ofício ou papel fotográfico
- 2 Tesoura, estilete
- 3 Plástico contact transparente ou fita adesiva, plastificação...

Atenção! É importante que o cartão seja mais rígido para que a criança não amasse facilmente e que seja de fácil limpeza.

APÊNDICE B – Folha de Registro dos encontros**Diário de campo**

Data:	Local:
Participantes:	Material utilizado:
Atividades realizadas:	Duração:
Comportamento da criança:	
Observações:	

APÊNDICE C – Folha de registro dos atos comunicativos efetivados

Análise dos atos comunicativos da criança

Avaliador: _____

Participante: _____

Data de Nasc. / /

• Data do vídeo: / /

Tempo de análise:

Número de atos comunicativos	Atos comunicativos efetivados	Linguagem corporal	Vocalizações			CAA
			Palavra	Frase	Sons orais	
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
...						

Formulário pré- formação em Comunicação Alternativa e Ampliada para autismo

Este questionário visa analisar seus conhecimentos acerca da comunicação do seu aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O questionário conta com um total de 41 itens. Caso você tenha alguma dúvida a respeito, você pode fazer contato com a pesquisadora tanto pelo seu telefone quanto pelo e-mail disponibilizados no Termo de Consentimento. **Atenção: As perguntas que iniciarem com # podem ser respondidas com mais de uma alternativa.**

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Email *

2. 1) Nome do aluno: *

3. 2) Nome completo do profissional: *

4. 3) Função *

5. 4) Formação:

Marcar apenas uma oval.

- Nível médio completo
- Superior (cursando)
- Superior completo
- Pós-graduação stricto sensu
- Pós-graduação lato sensu

6. 5) #Comunicação da criança: *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Fala não funcional
- Sons sem significado
- Gestos
- Expressões faciais
- Mudo

7. 6) Como é a comunicação da criança na escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Comunica claramente o que deseja e sente
- Aponta, gesticula e mostra claramente o que deseja
- Quase não comunica seus desejos e sentimentos
- Não comunica seus desejos e sentimentos

8. 7) Como a criança solicita algo desejado? *

Marcar apenas uma oval.

- Expressa oralmente o que deseja
- Aponta, gesticula e mostra claramente o que deseja
- Pega na mão ou fica parado no lugar do item desejado
- Expressa através de gritos, choro, sorrisos, saltos, etc.
- Não solicita nada.

9. 8) Como a criança mostra seus sentimentos? *

Marcar apenas uma oval.

- Claramente através do choro, gritos, expressões faciais, sorriso, etc.
- Somente em alguns momentos e determinados sentimentos.
- Expressa de forma confusa seus sentimentos.
- Não expressa seus sentimentos.

10. 9) Você compreende a criança? De que forma? *

Marcar apenas uma oval.

- Sempre (compreende em todos os momentos)
- Muitas vezes (somente não responde quando não tem interesse)
- As vezes (responde dependendo do momento)
- Dificilmente (não responde aos comandos ou precisa ser muito solicitado)

11. 10) A criança responde às ordens dadas por você na escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Sempre (todas as ordens)
- Muitas vezes (somente não responde quando não tem interesse)
- As vezes (responde dependendo do momento)
- Dificilmente (não responde às ordens ou precisa ser muito solicitado)

12. 11) A criança tenta comunicar alguma coisa que sente ou deseja? *

Marcar apenas uma oval.

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

13. 12) Em que situações a criança tenta se comunicar? *

14. 13) O que a criança precisa aprender a comunicar na escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Nada
- Algumas coisas
- Muitas coisas
- Tudo

15. 14) De exemplos do que a criança precisa comunicar na escola:

16. 15) #Em quais momentos você NÃO consegue compreender a criança? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Alegria
- Cansaço
- Medo
- Fome
- Sono
- Tristeza
- Dor
- Ciúmes
- Saudade
- Sede
- Descontentamento

17. 16) Qual o pior período em que você NÃO consegue compreender a criança? *

Marcar apenas uma oval.

- Chegada
- Atividade dirigida
- Recreio
- Refeição
- Saída

18. 17) #Como você poderia compreender a criança, o que ela poderia fazer? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Comunicar por figuras ou gestos
- Falar
- Escrever
- Apontar
- Outros (Especificar no próximo item)

19. Se você marcou a opção outros na pergunta anterior, favor utilizar o campo abaixo para especificar qual o meio a criança poderia se utilizar para ser compreendida por você:

20. 18) #Quem pode compreender mais a criança na escola? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Todos da escola
- Professor (a)
- Mediador (a)
- Auxiliares
- Ninguém

21. 19) #Como você acha que ela pode expressar seus desejos e emoções? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Falando
- Escrevendo
- Através de figuras
- Apontando
- Gestos
- Através de expressões faciais
- Outras (Especificar no próximo item)

22. Se você marcou a opção outros na pergunta anterior, favor utilizar o campo abaixo para especificar qual o meio a criança poderia se utilizar para ser compreendida por você:

23. 20) #Quais comportamentos não desejados a criança apresenta? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Manipula suas partes íntimas em público
- Estraga as coisas
- Autoagressão
- Joga as coisas
- Leva objetos a boca
- Grita e chora
- Pega as coisas dos outros sem permissão
- Agride os outros
- Derruba as coisas
- Puxa cabelo
- Se joga no chão
- Sai correndo
- Faz mudanças no ambiente
- Empurra pessoas
- Bate portas
- Outros (Especificar no próximo item)

24. Se você marcou a opção outros na pergunta anterior, favor utilizar o campo abaixo para especificar qual outro comportamento indesejado a criança apresenta:

25. 21) Quais os comportamentos indesejados você considera decorrentes das dificuldades comunicativas da criança? *

26. 22) #Quais habilidades a criança apresenta de modo independente? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Toma banho sozinho
- Usa o banheiro
- Lava as mãos
- Escova os dentes
- Não estraga objetos
- Assiste TV
- Carrega coisas
- Cuida dos seus pertences
- Bebe sozinho
- Faz atividade
- Serve-se a mesa
- Ajuda
- Come sozinho
- Guarda os objetos
- Ouve música
- Fica sentado
- Outros (Especificar no próximo item)

27. Se você marcou a opção outros na pergunta anterior, favor utilizar o campo abaixo para especificar qual outra habilidade a criança apresenta com autonomia:

28. 23) O que você acha da Comunicação Alternativa através de figuras e álbum de comunicação? *

Marcar apenas uma oval.

- Excelente, ajuda em todos os momentos.
- Boa, pois pode ajudar em determinados momentos.
- Razoável, pois ajuda nas situações básicas.
- Ruim, pois pode prejudicar.
- Não gosta ou não conhece.

29. 24) Você acha importante a criança solicitar o que deseja dentro da escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

30. 25) Discorra o porque você marcou Sim ou Não na pergunta anterior: *

31. 26) Quais as prioridades para a criança comunicar dentro da escola? Enumere **5** objetivos, sentimentos ou situações que você considera importante a criança aprender a comunicar na escola. *

32. 27) Quem você acha que deve ensinar a criança a utilizar a Comunicação Alternativa na escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Professor (a)
- Professor (a) especializado (a)
- Monitor
- Fonoaudiólogo
- Auxiliar
- Todos
- Ninguém
- Outros (Especificar no próximo item)

33. Se você marcou a opção outros na pergunta anterior, favor utilizar o campo abaixo para especificar qual a outra pessoa que dever ser responsável por ensinar a Comunicação Alternativa para a criança:

34. 28) Você conhece a Comunicação Alternativa? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

35. Se conhece, comente qual?

36. 29) Você já utilizou a Comunicação Alternativa na escola? *

Marcar apenas uma oval.

Não

Sim

37. Se utilizou, qual foi?

38. 30) Você já foi orientado (a) ou realizou alguma formação para utilizar a Comunicação Alternativa na escola *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

39. Se sim, quem orientou? Quando?

40. 31) Obteve sucesso? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Não se aplica

41. 32) Comente sobre sua experiência com a Comunicação Alternativa: *

42. 32) Você concorda com a utilização de figuras, álbum de comunicação, painéis com figuras fixados na parede da escola? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

43. 33) Discorra o porque você marcou Sim ou Não na pergunta anterior: *

44. 34) Você acha que a utilização de Comunicação Alternativa pode fazer a criança parar de emitir sons ou mesmo, nunca vir a falar *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não tenho uma opinião a respeito

45. 35) Discorra o porque você marcou Sim ou Não na pergunta anterior: *

46. 36) Você gostaria de poder se comunicar com a criança por meio da Comunicação Alternativa na escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

47. Caso tenha respondido SIM na pergunta anterior, o que você acha que necessita para poder utilizar a Comunicação Alternativa na escola?

48. 37) Você tem disponibilidade para participar da formação e ser orientado para *
utilizar a Comunicação Alternativa com a criança?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

49. 38) #Caso você tenha respondido sim na pergunta anterior, especifique qual o
melhor meio:

Marcar tudo o que for aplicável.

Online

Presencial (Escola ou CAPSi)

50. 39) #Você tem disponibilidade para se encontrar com a pesquisadora em quais
dias da semana e por quanto tempo?

Marcar tudo o que for aplicável.

2ª feira

3ª feira

4ª feira

5ª feira

6ª feira

sábado

domingo

até 1 hora

1 a 2 horas

2 a 3 horas

3 a 4 horas

indeterminado

não tenho disponibilidade

51. 40) Assinale em qual período você gostaria que a pesquisadora orientasse você na utilização da Comunicação Alternativa na escola?

Marcar apenas uma oval.

- Entrada
- Rodinha
- Atividade
- Recreio
- Refeição
- Uso do banheiro
- Outro (Especificar no próximo item)

52. Se você marcou a opção outros na pergunta anterior, favor utilizar o campo abaixo para especificar para qual outro período você gostaria de obter orientação:

53. 41) Sugestões e informações que você considera importante e não foi questionado (a):

54. Por favor preencha a data em que você respondeu a este questionário:

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

55. Declaro que preenchi todos os itens de forma voluntária e revisei minhas respostas antes de enviar o questionário, pois estou ciente de que não poderei duplicar o envio do questionário respondido. *

Marcar apenas uma oval.

Ciente

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

APÊNDICE E - Formulário Pós- formação em CAA

Formulário pós formação em Comunicação Alternativa para crianças com TEA

Este questionário intende analisar os efeitos da intervenção da pesquisadora quanto ao uso da Comunicação Alternativa pela criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola. O questionário conta com um total de 23 itens. Caso você tenha alguma dúvida a respeito, você pode fazer contato com a pesquisadora tanto pelo seu telefone quanto pelo e-mail disponibilizados no Termo de Consentimento.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. 1) Nome da criança: *

2. 2) Idade: *

3. 3) Nome completo do profissional: *

4. 4) função: *

5. 5) Como você descreve a comunicação da criança *

Marcar tudo o que for aplicável.

- fala não funcional
- sons sem significado
- gestos
- expressões faciais
- mudo
- fala funcional

6. 6) Você utilizou a comunicação alternativa com a criança? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

7. 7) Como foi a comunicação da criança na escola após o uso da comunicação alternativa? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Comunica claramente o que deseja por meio de figuras
- Comunica bem o que deseja, mas ainda não consegue ser claro
- Quase não comunica seus desejos e sentimentos por figuras, somente com atitudes corporais.
- Não comunica seus desejos e sentimentos
- Não utiliza a comunicação alternativa na escola
- Nenhuma das respostas anteriores

8. Caso tenha marcado o item nenhuma das respostas anteriores, explique os motivos de sua resposta:

9. 8) Você percebeu se a criança agora tenta comunicar espontaneamente alguma coisa que sinta ou deseja? *

Marcar apenas uma oval.

Sempre (tenta expressar algo sempre que se aproxima dos outros)

Muitas vezes (expressa e solicita algo, mas precisa ser incentivado)

As vezes (raramente procura as pessoas para se expressar)

Dificilmente (não procura os outros de forma espontanea, precisa ser incentivado)

10. 9) Quanto a produção de sons, palavras ou frases a criança passou a se comunicar como?

Marcar tudo o que for aplicável.

- Fala palavras isoladas com significado de acordo com o que está acontecendo.
- Fala palavras sem significado para o contexto ou sem função comunicativa.
- Somente produz sons
- Só se comunica pelo choro
- Repete a fala dos outros imediatamente após escutar
- Repete a fala dos outros após algum tempo

11. 10) Como está a comunicação da criança na escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Está comunicando bem e precisa ter mais figuras
- Precisa aprender outras formas de solicitar o que deseja e mostrar seus sentimentos
- Precisa aprender a pedir alguns objetos que deseja e mostrar alguns sentimentos
- Não precisa aprender a solicitar todos os seus desejos e expressar seus sentimentos

12. 11) Quem compreende a criança na escola depois do início do uso da Comunicação Alternativa?

Marcar tudo o que for aplicável.

- Professora
- Auxiliar
- Mediador
- Colegas da turma
- Todos da escola
- Ninguém

13. 12) Quais comportamentos não desejados a criança continua apresentando? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Manipula suas partes íntimas
- Estraga as coisas
- Autoagressão
- Joga as coisas
- Leva objetos a boca
- Grita e chora
- Pega as coisas dos outros sem permissão
- Agride os outros
- Derruba as coisas
- Puxa cabelo
- Se joga no chão
- Sai correndo
- Faz mudanças no ambiente
- Empurra as pessoas
- Bate portas
- Outros (especificar no próximo item)

14. Se você marcou a opção outros na pergunta anterior, favor utilizar o campo abaixo para especificar qual outro comportamento indesejado a criança apresenta:

15. 13) Quais os comportamentos não desejados citados acima, você considera ser devido a dificuldade de comunicação da criança? *

16. 14) Quais habilidades a criança apresenta de modo independente? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Usa o banheiro
- Lava as mãos
- Escova os dentes
- Carrega coisas
- Cuida dos seus pertences
- Bebe sozinho
- Faz atividade
- Serve-se a mesa
- Ajuda
- Come sozinho
- Ouve música
- Fica sentado
- Outros (especificar no próximo item)

17. Se você marcou a opção outros na pergunta anterior, favor utilizar o campo abaixo para especificar qual outra habilidade a criança apresenta com autonomia:

18. 15) Agora que você recebeu orientações sobre a Comunicação Alternativa e pode ter acesso aos cartões de comunicação para serem utilizados na escola, qual a sua opinião sobre o uso desta modalidade comunicativa? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Ótima e funcional em todos os momentos
- Boa, pois pode auxiliar em alguns momentos
- Razoável, pois ajuda nas situações básicas
- Não achei importante e funcional

19. Conte mais sobre o que você acha sobre a Comunicação Alternativa:

20. 16) Você considera importante que a criança solicite o que deseja na escola? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

21. 17) Discorra o porque você marcou Sim ou Não na pergunta anterior: *

22. 18) Enumere 5 objetos, sentimentos ou situações que você passou a compreender a criança depois de estar utilizando a Comunicação Alternativa: *

23. 19) Quem você acha que deve ensinar a criança a utilizar a Comunicação Alternativa na escola? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Professor (a)
 Professor (a) especialista
 Mediador (a)
 Auxiliar
 Fonoaudiólogo (a)
 Todos
 Ninguém
 Outros

24. Se você marcou a opção outros na pergunta anterior, favor utilizar o campo abaixo para especificar qual a outra pessoa deve ser responsável por ensinar a Comunicação Alternativa para a criança na escola

25. 20) Você concorda com a utilização de figuras, álbum de comunicação e a fixação painéis com figuras na parede de sua sala e na escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

26. 21) Discorra o porque você marcou Sim ou Não na pergunta anterior: *

27. 22) Você acha que a utilização da Comunicação Alternativa faz ou fez a criança parar de emitir sons ou mesmo nunca vir a falar?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

28. 23) Discorra o porque você marcou Sim ou Não na pergunta anterior:

29. Gostaria de deixar algum comentário sobre sua participação na pesquisa:

30. Por favor preencha a data em que você respondeu a este questionário: *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

31. Declaro que preenchi todos os itens de forma voluntária e revisei minhas respostas antes de enviar o questionário, pois estou ciente de que não poderei duplicar o envio do questionário respondido. *

Marcar apenas uma oval.

Ciente

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
RESPONSÁVEL LEGAL DE MENORES DE 18 ANOS

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada: **A comunicação alternativa como ferramenta de estimulação da linguagem em crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil**, conduzida pela **Fonoaudióloga Grazielle Ribeiro Lisboa Arnaud de Queiroz**. Este estudo tem por objetivo analisar os impactos linguísticos nas crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) que apresentam comprometimentos graves na linguagem, quando estimuladas a utilizar a Comunicação Alternativa pelo Programa PECS-Adaptado.

Ele/ela foi selecionado(a) por ser uma criança com idade entre 4 e 6 anos, com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista e por estar matriculado em uma escola de Educação Infantil do município de Itaguaí. A participação neste projeto não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir da participação da criança e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A participação nesta pesquisa não é remunerada, no entanto gastos concernentes à pesquisa poderão ser ressarcidos (como o custeio de materiais). Os riscos para a participação são mínimos, mas destaca-se que ao longo da pesquisa você poderá sentir receio de que seu filho(a) não atinja o desenvolvimento de linguagem esperado e seu filho(a) poderá se sentir desconfortável pela mudança em que os estímulos poderão impactar em seu comportamento linguístico. Para minimizar tais riscos a pesquisadora se coloca à disposição para esclarecer todas as dúvidas que vierem a ocorrer durante a pesquisa, bem como a acolher a criança e sua família, dando o suporte através de orientações.

A participação na pesquisa consistirá em estimular a linguagem da criança pelo uso da comunicação alternativa, que ocorrerá através de encontros semanais. Esses encontros ocorrerão em 2 espaços, sendo na escola e no CAPSi. Na escola será no horário que a criança já costuma ir e no CAPSi, será em dia e horário agendado previamente. Todos os encontros serão gravados para que possa ser possível o acompanhamento de cada encontro.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos e instituições participantes.

Caso você autorize o menor sob sua responsabilidade de participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa.

Rubrica do responsável

Rubrica do pesquisador

Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Grazielle Ribeiro Lisboa Arnaud de Queiroz, fonoaudióloga, e-mail: graziellelisboa87@gmail.com, Telefone/Whats app: (21)97528-7827.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: coep@sr2.uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do menor sob minha responsabilidade nesta pesquisa, e autorizo sua participação.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____.

Nome do participante menor: _____

Nome do responsável: _____

Assinatura do responsável: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os professores

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA PROFESSORES**

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada: **A comunicação alternativa como ferramenta de estimulação da linguagem em crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil**, conduzida pela **Fonoaudióloga Grazielle Ribeiro Lisboa Arnaud de Queiroz**. Este estudo tem por objetivo analisar os impactos linguísticos nas crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) que apresentam comprometimentos graves na linguagem, quando estimuladas a utilizar a Comunicação Alternativa pelo Programa PECS-Adaptado.

Você foi selecionado(a) por ser professor(a) de uma criança com diagnóstico de TEA matriculada na Educação Infantil. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A participação nesta pesquisa não é remunerada, no entanto gastos concernentes à pesquisa poderão ser ressarcidos (como o custeio de materiais). Os riscos para a participação são mínimos, mas destaca-se que ao longo da pesquisa você poderá se sentir desconfortável com a presença da pesquisadora em sua sala de aula, como também pode sentir medo de não conseguir compreender ou utilizar as estratégias de Comunicação Alternativa com seu aluno. Para evitar tais transtornos, a sua comunicação com a pesquisadora será essencial, retirando dúvidas e minimizando os impactos que a presença da mesma pode afetar em sua sala de aula, para isso a pesquisadora se dispõe a abrir um canal de comunicação com os professores através de um aplicativo de mensagens.

Sua participação na pesquisa consistirá responder a entrevistas estruturadas referentes à seu aluno com TEA, participar de uma formação em Comunicação Alternativa para que você possa aplicar esta estratégia com seu aluno e por fim participar na aplicação da Comunicação Alternativa junto a seu aluno.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos e instituições participantes. Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa.

Rubrica do professor

Rubrica do pesquisador

Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Grazielle Ribeiro Lisboa Arnaud de Queiroz, fonoaudióloga, e-mail: graziellelisboa87@gmail.com, Telefone/Whats app: (21)97528-7827.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ (CEP COEP): Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: coep@sr2.uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os mediadores

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA MEDIADORES**

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada: **A comunicação alternativa como ferramenta de estimulação da linguagem em crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil**, conduzida pela **Fonoaudióloga Grazielle Ribeiro Lisboa Arnaud de Queiroz**. Este estudo tem por objetivo analisar os impactos linguísticos nas crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) que apresentam comprometimentos graves na linguagem, quando estimuladas a utilizar a Comunicação Alternativa pelo Programa PECS-Adaptado.

Você foi selecionado(a) por ser mediador(a) de uma criança com diagnóstico de TEA matriculada na Educação Infantil. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A participação nesta pesquisa não é remunerada, no entanto gastos concernentes à pesquisa poderão ser ressarcidos (como o custeio de materiais). Os riscos para a participação são mínimos, mas destaca-se que ao longo da pesquisa você poderá se sentir desconfortável com a presença da pesquisadora em sua sala de aula, como também pode sentir medo de não conseguir compreender ou utilizar as estratégias de Comunicação Alternativa com seu aluno. Para evitar tais transtornos, a sua comunicação com a pesquisadora será essencial, retirando dúvidas e minimizando os impactos que a presença da mesma pode afetar em sua sala de aula, para isso a pesquisadora se dispõe a abrir um canal de comunicação com os professores através de um aplicativo de mensagens.

Sua participação na pesquisa consistirá responder a entrevistas estruturadas referentes à seu aluno com TEA, participar de uma formação em Comunicação Alternativa para que você possa aplicar esta estratégia com seu aluno e por fim participar na aplicação da Comunicação Alternativa junto a seu aluno.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos e instituições participantes. Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa.

Rubrica do mediador

Rubrica do pesquisador

Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Grazielle Ribeiro Lisboa Arnaud de Queiroz, fonoaudióloga, e-mail: graziellelisboa87@gmail.com, Telefone/Whats app: (21)97528-7827.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ (CEP COEP): Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: coep@sr2.uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A comunicação alternativa como ferramenta da estimulação da linguagem em crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil

Pesquisador: GRAZIELLE RIBEIRO LISBOA ARNAUD DE QUEIROZ

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 55513221.0.0000.5282

Instituição Proponente: Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.237.042

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa intitulado “A comunicação alternativa como ferramenta da estimulação da linguagem em crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil” está sob a responsabilidade de Grazielle Ribeiro Lisboa Arnaud de Queiroz, aluna do curso de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa é orientada pela Prof.^a Dr.^a Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter.

A pesquisa é pautada pelo Estudo Experimental Intrassujeitos e está organizada em três fases, conforme explicita a pesquisadora:

Fase 1 - Linha de Base

As crianças serão avaliadas na escola e no Centro de Atendimento Psicossocial Infantil (CAPSi) do Município de Itaguaí. Serão entre 3 e 5 encontros, nos quais a pesquisadora observará os participantes sem intervenção. As crianças da educação infantil serão filmadas e as imagens serão utilizadas na análise do desempenho linguístico.

Os professores das crianças serão entrevistados nessa fase.

Fase 2 – Intervenção

Nesta fase, “as crianças serão estimuladas a utilizar a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) através do programa PECS-Adaptado” e será composta de 5 a 10 encontros regulares, que também

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

Continuação do Parecer: 5.237.042

serão gravados para posterior análise.

Fase 3 – Generalização

As crianças farão uso da CAA na escola. Também estão previstos de 5 a 10 encontros regulares, que também serão gravados. Os professores serão novamente entrevistados.

Os participantes da pesquisa são 3 crianças entre 4 e 6 anos de idade com diagnóstico de transtorno do espectro autista.

A pesquisadora aponta como critérios de inclusão que “Crianças com idade entre 4 e 6 anos, diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e que apresentem alterações significativas na comunicação oral, matriculadas na educação infantil das escolas municipais de Itaguaí”. A pesquisadora explicita que esses dados serão coletados nos prontuários do CAPSi.

Como critérios de exclusão, a pesquisadora indica que serão excluídas “Crianças que apresentem TEA associado a outra síndrome ou deficiência sensorial, crianças que não estejam indo para a escola regular”. Dados esses também coletados nos prontuários do CAPSi.

As crianças participantes serão observadas e serão filmadas na escola. Os dados coletados serão analisados. Os professores das crianças participarão de entrevistas estruturadas na primeira e na terceira fases da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos primários e secundários foram explicitados.

Como objetivo primário, a pesquisadora aponta “Promover o uso da comunicação alternativa como instrumento de comunicação em crianças com Transtorno do Espectro Autista matriculadas na Educação Infantil.

O objetivo secundário é “Implementar o uso de uma forma alternativa de comunicação através do PECS-Adaptado em crianças com Transtorno do Espectro Autista matriculadas na Educação Infantil da rede pública de ensino do município de Itaguaí para analisar as contribuições do uso desta modalidade comunicativa na evolução da linguagem destas crianças”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios também são apresentados.

Em relação aos riscos, a pesquisadora informa que a pesquisa pode causar “medos e desconfortos

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

Continuação do Parecer: 5.237.042

quanto a expectativa dos familiares em relação ao desenvolvimento de linguagem das crianças participantes”. Também explicita que “os professores podem se sentir desconfortáveis com a presença da pesquisadora em sala de aula”.

Em relação às crianças participantes, a pesquisadora informa que podem sentir vergonha, stress ou desconforto, pois ao participar da pesquisa, poderá sofrer uma “possível mudança em seu comportamento linguístico.

A pesquisadora, no entanto, não apresenta modos para minimizar ou mitigar tais riscos.

Os benefícios da pesquisa são apresentados, configurando-se “na ampliação de estratégias de inclusão no ensino regular para crianças com TEA, facilitando a comunicação e a interação destas com seus pares e possibilitando que estas crianças possam compreender e participar das propostas pedagógicas feitas pela escola”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O cronograma apresenta algumas inadequações, pois prevê a realização da Fase 1 com início em 03/01/2022 e término em 28/02/2022 e as entrevistas iniciais com os professores com início em 07/02/2022.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em relação aos Termos de apresentação obrigatória:

1. A Folha de rosto está devidamente assinada e carimbada pela pesquisadora e pela diretora da Faculdade de Educação da UERJ.
2. Não foi apresentado o TAI da escola.
3. Não foi apresentado o TAI do CAPSi
4. Os TCLE para os responsáveis e professores são apresentados. No entanto, no TCLE dos professores não são informados os modos como a pesquisadora mitigará os riscos da pesquisa. No documento é informado que a participação dos professores tratar-se-á de preenchimento de questionário sobre o estudante com TEA, participar de formação para uso da CAA e aplicá-la com o estudante. No projeto, é informado que os professores participarão de entrevistas estruturadas.

No TCLE para os responsáveis, os riscos são apresentados, mas as formas utilizadas pela pesquisadora para mitigá-los também não são explicitados.

O e-mail do COEP precisa ser atualizado nos dois TCLE.

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 5.237.042

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendente.

Para que o projeto seja aprovado, é necessário o cumprimento das pendências listadas abaixo.

Tendo em vista o exposto, consideramos o projeto em pendência e solicitamos:

- 1) A inclusão do Termo de Autorização Institucional (TAI) das duas instituições envolvidas (CAPSi e escola)
- 2) Ajustes nos TCLE para os professores e responsáveis)
- 3) Explicitar a participação dos professores na pesquisa, considerando que há informações contraditórias no projeto e no TCLE.
- 4) Ajustar o cronograma.

Considerações Finais a critério do CEP:

APRESENTAR também um documento-carta (inserir no campo OUTROS em Word - .doc) listando todas as pendências realizadas. Lembramos que é estritamente necessário o cumprimento de TODAS as exigências listadas para que o projeto seja devidamente aprovado.

Tendo em vista as pendências apresentadas, o projeto encontra-se em exigência devendo a resposta ser enviada em até 30 dias. Ressaltamos que o cumprimento de tais exigências é imprescindível para a continuidade da avaliação do referido projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1835444.pdf	07/12/2021 19:08:46		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsaveis.pdf	07/12/2021 19:08:01	GRAZIELLE RIBEIRO LISBOA ARNAUD DE QUEIROZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_docente.pdf	07/12/2021 19:07:39	GRAZIELLE RIBEIRO LISBOA ARNAUD DE QUEIROZ	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_assinada.pdf	07/12/2021 19:04:57	GRAZIELLE RIBEIRO LISBOA	Aceito

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 5.237.042

Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_assinada.pdf	07/12/2021 19:04:57	QUEIROZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_mestrado_Itaguai_UERJ.pdf	09/11/2021 16:57:50	GRAZIELLE RIBEIRO LISBOA ARNAUD DE	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 10 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
ALBA LUCIA CASTELO BRANCO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

ANEXO B - Protocolo de Observação Comportamental (PROC)

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO COMPORTAMENTAL Jaime Zorzi e Simone Hage (2004)

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____
Idade: _____ Data de nascimento: _____
Nível de escolaridade: _____ Escola: _____
Encaminhamento: _____
Motivo do encaminhamento: _____
Data da avaliação: _____ Realizada por: _____

1. HABILIDADES COMUNICATIVAS DA CRIANÇA

1a. Habilidades dialógicas ou conversacionais

Verificar a participação e o grau de envolvimento da criança nos intercâmbios comunicativos

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Inicia a conversação/interação ausente [0] presente raramente [2] presente freqüentemente [4] ➤ Responde ao interlocutor ausente [0] presente raramente [2] presente freqüentemente [4] ➤ Aguarda seu turno (não se precipita, interrompendo o interlocutor) ausente [0] presente raramente [2] presente freqüentemente [4] ➤ Participa ativamente da atividade dialógica (alternância de turnos na interação) ausente [0] presente raramente [2] presente freqüentemente [4]
Total da pontuação (máximo = 16 pontos):

1b. Funções comunicativas

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Instrumental - solicitação de objetos, ações ("dar um brinquedo; abrir uma porta") ausente [0] presente raramente [1] presente freqüentemente [2] ➤ protesto – interrupção com fala ou ação uma ação indesejada ("para") ausente [0] presente raramente [1] presente freqüentemente [2] ➤ interativa – uso de expressões sociais para iniciar ou encerrar a interação ("oi, tchau") ausente [0] presente raramente [1] presente freqüentemente [2] ➤ nomeação – nomeação espontânea de objetos, pessoas ações ("ó cachorro") ausente [0] presente raramente [1] presente freqüentemente [2] ➤ informativa – comentários, informações espontâneas na interação ("ó meu sapato") ausente [0] presente raramente [1] presente freqüentemente [2] ➤ heurística – solicitação de informação ou permissão ("pode pegar? / Cadê a bola?") ausente [0] presente raramente [1] presente freqüentemente [2] ➤ narrativa – presença de turnos narrativos ("o príncipe beijou a princesa e casou") ausente [0] presente raramente [1] presente freqüentemente [2]
Total da pontuação (máximo = 14 pontos):

1c. Meios de comunicação

Verificar se os meios atingiram níveis de simbolização

<p>Para crianças sem oralidade:</p> <p>[1] somente gestos não simbólicos elementares (pegar na mão e levar, puxar, cutucar)</p> <p>[2] gestos não simbólicos convencionais (apontar, negar com a cabeça, gesto de vem cá)</p> <p>[3] gestos simbólicos (gestos que representam ações, objetos, idade)</p> <hr/> <p>[1] somente vocalizações não articuladas</p> <p>[2] vocalizações não articuladas e articuladas com entonação da língua (jargão)</p>	<p>Para crianças com oralidade:</p> <p>[07] palavras isoladas contextuais (ligadas ao contexto imediato)</p> <p>[09] palavras isoladas referenciais (não ligadas ao contexto imediato)</p> <p>[11] frases "telegráficas" com 3 ou mais palavras de categorias diferentes</p> <p>[13] relato de experiências imediatas com frases com 5/6 palavras sem omissões de elementos ("o que você está fazendo? Eu estou ...")</p> <p>[15] relato verbal de experiências não imediatas ("o que aconteceu na escola? Teve um dia ...")</p>
Pontuação máxima: 05	Pontuação máxima: 15
Pontuação máxima obtida no item - meios de comunicação: (máximo = 15)	

1d. Níveis de contextualização da linguagem

- [05] linguagem refere-se somente à situação imediata e concreta
 [10] linguagem descreve a ação que está sendo realizada e faz referências ao passado e / ou ao futuro imediato, sem ultrapassar o contexto imediato
 [15] linguagem vai além da situação imediata, referindo-se a eventos mais distantes no tempo (evoca situações passadas e antecipa situações futuras não imediatas)

Nível de pontuação obtido (máximo = 15)

2. COMPREENSÃO VERBAL

- [0] Não apresenta respostas à linguagem
 [10] responde assistematicamente
 [15] Atende quando é chamada
 [20] Compreende somente ordens com uma ação
 [25] Compreende somente ordens com até duas ações
 [30] Compreende ordens com 3 ou mais ações, solicitações e comentários somente quando se referem a objetos, pessoas ou situações presentes
 [40] Compreende ordens com 3 ou mais ações, solicitações e comentários que se referem a objetos, pessoas ou situações ausentes

Nível de pontuação obtido (máximo = 40)

3. ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO**3a. Formas de manipulação dos objetos**

- [0] Não se interessa pelos objetos
 [0] Desiste da atividade quando surge algum obstáculo
 [1] Atua sobre os objetos de modo repetitivo ou estereotipado (põe tudo na boca, joga)
 [1] Explora os objetos por meio de poucas ações
 [1] Tempo de atenção curto, explorando os objetos de modo rápido e superficial
 [2] Persiste na atividade quando surge algum obstáculo, tentando superá-lo
 [10] Explora os objetos um a um de modo diversificado
 [15] Atua sobre dois ou mais objetos ao mesmo tempo relacionando-os de maneira diversificada

Total da pontuação (máximo = 15)

3b. Nível de desenvolvimento do simbolismo

- [0] Não apresenta condutas simbólicas, somente sensório-motoras
 [1] Faz uso convencional dos objetos
 [2] Apresenta esquemas simbólicos (centrados no próprio corpo)
 [3] Usa bonecos ou outros parceiros no brincar simbólico
 [4] Organiza ações simbólicas em uma seqüência
 [5] Cria símbolos fazendo uso de objetos substitutos ou gestos simbólicos para representar objetos ausentes
 [5] Faz uso da linguagem verbal para relatar o que está acontecendo na situação de brincar

Total da pontuação (máximo = 20):

3c. Nível de organização do brincar

- [0] manipula os objetos sem uma organização dos mesmos
 [1] organiza as miniaturas em pequenos grupos, reproduzindo situações parciais, mas sem uma organização de todo o conjunto (ex: cadeiras colocadas em volta da mesa)
 [1] faz pequenos agrupamentos de dois ou três objetos (ex: xícara ao lado da colher)
 [2] enfileira os objetos (coloca um ao lado do outro, como se fizesse uma fila ou linha)
 [3] organiza os objetos distribuindo-os de modo a configurar os diversos cômodos da casa
 [4] agrupa os objetos em categorias definidas, formando classes
 [4] seria os objetos de acordo com diferenças (ex.: do maior para o menor)

Total da pontuação (máximo = 15):

PONTUAÇÃO

Aspectos observados	Pontuação máxima	Pontuação alcançada
1. Habilidades comunicativas (expressivas)	60	
2. Compreensão da linguagem verbal	40	
3. Aspectos do desenvolvimento cognitivo	50	
Total da pontuação	150	

- **Características gerais das habilidades comunicativas**
 - não apresenta comunicação intencional
 - comunicação intencional com funções primárias, restrita participação em atividade dialógica por meios não verbais e não simbólicos
 - comunicação intencional plurifuncional, ampla participação em atividade dialógica por meios não verbais, mas simbólicos
 - comunicação intencional plurifuncional, ampla participação em atividade dialógica por meios verbais, mas ligados ao contexto imediato
 - comunicação intencional plurifuncional, ampla participação em atividade dialógica por meios verbais, não ligados ao contexto imediato por meios não verbais, mas simbólicos

- **Características gerais da compreensão da linguagem oral**
 - não demonstra compreensão da linguagem oral
 - compreende somente ordens com uma ação ligadas ao contexto imediato
 - compreende ordens com até duas ações ligadas ao contexto imediato
 - compreende ordens com 3 ou mais ações e comentários ligados somente ao contexto imediato
 - compreende ordens com 3 ou mais ações e comentários não ligados ao contexto imediato

- **Características gerais do desenvolvimento cognitivo**
 - sensório motor – fases iniciais
 - sensório motor – fases avançadas
 - transição entre sensório motor e representativo
 - representativo

Observações:

Conclusões:

Figura 1 – Protocolo de Observação Comportamental

ANEXO C – Folha de registro das fases do PECS-Adaptado (WALTER, 2000)

PECS-Adaptado: Treinamento para a troca de figuras

Objetivo: entregar uma figura na mão do treinador correspondendo a um pedido de algo muito desejado

PARTICIPANTE: _____ NASC. ____ / ____ / ____ IDADE: _____
 TREINADOR: _____

SESSÃO:

FIG.	ATIV.	TENT.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	pontos	OBS.	
		3																					/		
		2																							
		1																							
DATA	/	/	0																				%		
FIG.	ATIV.	TENT.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	pontos	OBS.	
		3																						/	
		2																							
		1																							
DATA	/	/	0																					%	
FIG.	ATIV.	TENT.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	pontos	OBS.	
		3																						/	
		2																							
		1																							
DATA	/	/	0																					%	
FIG.	ATIV.	TENT.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	pontos	OBS.	
		3																						/	
		2																							
		1																							
DATA	/	/	0																					%	

LEGENDA: 3- INDEPENDÊNCIA

DA PONT.
2- AUXÍLIO

VERBAL

- AUXÍLIO FÍSICO
0- SEM ÊXITO

Total pontos

Total %

Total tentat.

Orientações para o uso da legenda:

- 3-** independência: todas as vezes que o participante (P) pegar a figura e entregar para o experimentador (E) sem que este estenda a mão ou faça qualquer comentário prévio.
- 2-** auxílio verbal: o E fará um comentário prévio, como por exemplo “Você quer me pedir algo?” e permanecer com a mão aberta esperando pelo momento da troca.
- 1-** auxílio físico: todas as vezes que o E. ou colaborador pegar na mão do P para que ele segure a figura e entregue na mão do E.
- 0-** sem êxito: todas as vezes que o P não realizar a troca, por exemplo quando ele atirar a figura no chão ou apresentar qualquer outro problema de conduta. Esta pontuação exige que seja descrito o que aconteceu no campo da observação.

Orientações quanto a pontuação:

pontos: será anotado neste campo o total da pontuação de acordo com o número de tentativas, por exemplo: 23/10 o P alcançou 23 pontos em 10 tentativas.

%: será anotado a porcentagem alcançada em cada figura de acordo com o número de tentativas, por exemplo: 23/10 o P alcançou 76,6% de êxito, considerando que a pontuação máxima seria 30.

Total pontos: neste campo será anotado a soma dos pontos após o preenchimento total da folha.

Total tentativas: neste campo será anotado o total das tentativas obtidas após o preenchimento total da folha de registro e o valor máximo (multiplicado por 3) de pontos que poderia alcançar com o total de tentativas. Exemplo: Se o P teve 60 tentativas ele teria 180 de pontuação máxima.

Total em %: Será a relação entre o score e o numero de pontuação obtido pelo número de tentativas. Caso este número seja maior que 80% isto significa que o P estará pronto para iniciar a fase seguinte.