

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



**OS EFEITOS DE AÇÕES FORMATIVAS NAS INTERAÇÕES MEDIADAS
PELA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA POR ALUNOS COM TEA**

HENRIQUE DE CANDIA REIS

São Carlos
2021

Henrique de Candia Reis

**OS EFEITOS DE AÇÕES FORMATIVAS NAS INTERAÇÕES MEDIADAS
PELA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA POR ALUNOS COM TEA**

Texto apresentado para o exame de qualificação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gerusa Ferreira Lourenço

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) -
Código de Financiamento 001

São Carlos
2021

Henrique De Candia, Reis

Os efeitos de ações formativas nas interações mediadas pela comunicação alternativa por alunos com TEA / Reis Henrique De Candia -- 2021. 120f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Gerusa Ferreira Lourenço
Banca Examinadora: Cátia Crivelenti Walter, Adriana Garcia Gonçalves, Gerusa Ferreira Lourenço
Bibliografia

1. Educação especial . 2. Transtorno do espectro do autismo . 3. Comunicação alternativa e ampliada. I. Henrique De Candia, Reis. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Henrique de Candia Reis, realizada em 18/10/2021.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)

Profa. Dra. Adriana Garcia Gonçalves (UFSCar)

Profa. Dra. Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter (UERJ)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

AGRADECIMENTOS

Ao longo de todo o processo deste mestrado, não teria chegado até aqui sem o substancial apoio de algumas pessoas...

Agradeço primeiramente à minha Orientadora Professora Dr^a Geresa Ferreira Lourenço. Suas orientações, aprendizados, conselhos, indicações, puxadas de orelha, paciência infinita e recusa em me deixar desistir foram essenciais para o caminho até aqui.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – UFSCAR, em especial à Coordenação do Programa, Professora Dr^a Juliane Aparecida de Paula Perez Campos e Professora Dr^a Adriana Garcia Gonçalves, por todo apoio e paciência (que abusei mais de uma vez). À Professora Adriana por todos os apontamentos e orientações durante a qualificação e defesa e o que aprendi durante sua disciplina.

À Professora Dr^a Cátia Crivelenti Walter por toda inspiração, incentivo e correções, não só durante as arguições, mas ao longo de minha trajetória na Educação Especial. Uma vez que um dos fundamentos desse trabalho (o PECS-Adaptado) vem dela.

Ao Centro Ann Sullivan do Brasil – RP, equipe e na pessoa da Dr^a Margherita Midea Cuccovia (Maghi) de onde esse trabalho começou.

À Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto pela abertura, autorização e acompanhamento do projeto.

RESUMO

A Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) visa a ampliação de possibilidades comunicativas de pessoas com necessidades complexas de comunicação, em que suas habilidades para diálogo e de fazer-se entender encontram-se prejudicadas. Necessitando de recursos gráficos visuais e/ou gestuais que complementem ou substituam a linguagem oral comprometida ou ausente. A comunicação alternativa tem, antes de tudo, a necessidade de interlocutores competentes e proativos com acessibilidade atitudinal (referente à percepção do outro e despido de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações) para que haja real interesse no desenvolvimento comunicativo da pessoa que não dispõe de fala funcional, indo muito além, portanto, da abordagem apenas recursiva em relação aos seus utilizadores. O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), conforme o DSM-V, é uma condição neurodesenvolvimental que se caracteriza por comprometimentos sociocomunicativos e pela presença de comportamentos repetitivos e estereotipados. É ressaltada, na nova definição, a correlação entre déficits de habilidades sociais e déficit de comunicação. O presente estudo teve por objetivo identificar como ocorreram as interações entre um aluno com TEA não verbal e seus professores de referência no ano letivo e verificar se a oferta do seu sistema de CAA, com instruções diretas aos professores regentes e de apoio, poderia contribuir com o avanço na participação no contexto escolar. O estudo do tipo AB ocorreu em uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de Ribeirão Preto – SP. Foram participantes na Linha de Base e Intervenção: um aluno de 10 anos com TEA e usuário em início da Fase 4 do Programa de Comunicação Alternativa *PECS-Adaptado* e seus quatro professores do ensino comum. Coletaram-se as frequências de interações comunicativas aluno/professores durante 21 minutos diários de observações ao longo das aulas regulares dos professores participantes com o aluno participante presente. Observaram-se as interações comunicativas ocorridas sem recurso de CAA e, a partir da quinta sessão de observação, houve a inserção do recurso de CAA do aluno. A Intervenção de uso do recurso seguiu estratégias de Ensino Incidental para o aproveitamento de situações comunicativas naturais dos contextos observados e que proporcionassem engajamento direto do aluno e dos professores participantes com a CAA. Esperou-se, com isso, proporcionar uma estratégia de Formação Continuada aos docentes sobre os benefícios da CAA. Os resultados mostraram diminuição dos distúrbios de conduta associados ao aluno e mudanças comportamentais positivas dos professores enquanto interlocutores após a intervenção com a CAA. Assim, o estudo pode contribuir como um relato de estratégias que podem fortalecer a atuação dos professores envolvidos na escolarização de alunos com TEA e enriquecer a experiência inclusiva nesse contexto.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão Escolar. Transtorno do Espectro do Autismo. Comunicação Alternativa e Ampliada. *PECS-Adaptado*.

ABSTRACT

Augmentative and Alternative Communication (AAC) aims to expand the communicative possibilities of people with complex communication needs, in which their abilities to dialogue and to make themselves understood are impaired. Requiring visual and/or gestural graphic resources that complement or replace compromised or absent oral language. Alternative communication has, above all, the need for competent and proactive interlocutors with attitudinal accessibility (regarding the perception of the other and free from prejudices, stigmas, stereotypes and discrimination) so that there is a real interest in the communicative development of the person who does not have functional speech, going much further, therefore, of the only recursive approach in relation to its users. Autism Spectrum Disorder (ASD), according to the DSM-V, is a neurodevelopmental condition that is characterized by socio-communicative impairments and the presence of repetitive and stereotyped behaviors. The new definition emphasizes the correlation between deficits in social skills and communication deficits. The present study identify how the interactions between a non-verbal student with ASD and his teachers occurred in the school and verify if the offer of his AAC resource, with direct instructions to both, regent and support teachers, could contribute to the advancement of participation in the school context. The type AB study took place in an elementary school in the city of Ribeirão Preto - SP. Participants in the Baseline and Intervention were: a 10-year-old student with ASD and user of the Alternative Communication Program *Adapted PECS*, at the beginning of phase 4 in this program. And his four teachers from regular school. The frequencies of student/teacher communicative interactions were collected during 21 minutes of daily observations during regular classes of the participating teachers with the participating student present. The communicative interactions that occurred without the Alternative Communication resource were observed and, from the fifth observation session, the student's Alternative Communication resource was inserted. The resource used in the intervention followed Incidental Teaching strategies to take advantage of natural communicative situations during the observed contexts and that provided direct engagement of the student and the participating teachers with the CAA. It was desired with this, to provide a strategy of Continuing Education to teachers on the benefits of AAC. The results showed a decrease in conduct disorders associated with the student and positive behavioral changes by teachers as interlocutors after the intervention with Alternative Communication. Thus, the study can contribute as an account of strategies that can strengthen the performance of teachers involved in the schooling of students with ASD and enrich the inclusive experience in this context.

Keywords: Special Education. Educational inclusion. Autism Spectrum Disorder. Augmentative and Alternative Communication. Adapted PECS.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Instruções e estratégias realizadas na intervenção.....	47
Figura 2 – Quadro de transcrição por categorias de comportamentos comunicativos.....	54
Figura 3 – Quadro de transcrição por categorias de comportamentos comunicativos dos interlocutores.....	55
Figura 4 – Exemplo de figuras comunicativas “entendi”/”não entendi”.....	69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Professor Ricardo: instruções ao aluno/aguarda resposta do aluno.....	60
Gráfico 2 – Professor Ricardo: incentiva a comunicação do aluno/faz perguntas ao aluno.....	62
Gráfico 3 – Professor Ricardo: oferece <i>feedback</i> motivador.....	63
Gráfico 4 – Comportamentos comunicativos de Geraldo com prof. Ricardo.	66
Gráfico 5 – Prof. André: dá instruções ao aluno/aguarda resposta do aluno	67
Gráfico 6 – Prof. André: incentiva a comunicação do aluno.....	68
Gráfico 7 – Comportamentos comunicativos de Geraldo com prof. André....	71
Gráfico 8 – Profª Mara: dá instruções ao aluno.....	73
Gráfico 9 – Profª Mara: dá <i>feedbacks</i> corretivos/dá <i>feedback</i> motivador.....	75
Gráfico 10 – Comportamentos comunicativos de Geraldo com profª Mara...	76
Gráfico 11 – Dá instruções ao aluno/aguarda resposta do aluno – profª. Luciana.....	77
Gráfico 12 – Incentiva comunicação do aluno/atende solicitação do aluno...	78
Gráfico 13 – Profª. Luciana: dá <i>feedback</i> motivador/ <i>feedback</i> corretivo...	79
Gráfico 14 – Comportamentos comunicativos de Geraldo com profª. Luciana.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Índice de Concordância (IC) por Professor Participante.....	57
Quadro 2 – Total proporcional de atividades oferecidas ao aluno - professor Ricardo.....	64
Quadro 3 – Total de atividades oferecidas ao aluno - prof. André.....	70

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO E INTRODUÇÃO	11
1.1 Considerações sobre o estudante com TEA e o processo de inclusão escolar	13
1.2 A comunicação alternativa	17
1.3 O PECS e o PECS-adaptado	21
1.4 A teoria da aprendizagem de Bandura	29
1.5 O ensino incidental	30
1.6 Formação de professores	31
2. OBJETIVO	36
3. MÉTODO	37
3.1 Local	37
3.2 Participantes	37
3.3 Materiais	40
3.4 Instrumentos de coleta de dados	41
3.5 Procedimentos Preliminares	43
3.6 Procedimentos de coleta de dados	43
3.7 Procedimentos de análise de dados	52
3.8 Índice de concordância Interobservador	56
3.9 Percentual de Dados Que Excedem a Mediana (PEM)	57
4. RESULTADOS	58
4.1 Questionário Pré-linha de Base	58
4.2. Linha de Base e Intervenção	60
4.3 Dados de Aplicação da Porcentagem Excedendo a Média (PEM)	82
4.4 Questionário ao Final da intervenção	84
5. DISCUSSÃO	85
6. CONCLUSÕES	96
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICES	103
ANEXO	118

1. APRESENTAÇÃO E INTRODUÇÃO

A motivação para se idealizar esta intervenção deu-se diante dos processos de consultoria colaborativa com professores da rede municipal de ensino, prévios à pesquisa realizada pelo pesquisador. Nessas consultorias, muitas vezes eram salientados com os docentes enfoques conceituais em relação ao acesso comunicativo no cotidiano escolar dentro da rotina de trabalho e contexto de sala de aula quando diante de alunos com necessidades complexas de comunicação¹.

O processo colaborativo em serviço mostrou-se valioso para que o professor identifique resultados práticos imediatos referentes às suas questões reais de vivência e, ao mesmo tempo, adquira ampliação de sua visão e entendimento em relação a uma práxis inclusiva.

Tal motivação também vai ao encontro das necessidades de profissionais de AEE, através de ensino colaborativo, quando precisam desenvolver possibilidades de acessos comunicativos e curriculares junto a arranjos variados de alunos público-alvo da educação especial (PAEE), alunos e docentes dentro e de acordo com as rotinas escolares.

Este estudo teve como objetivo propiciar um passo antes: identificar como ocorria a interação entre um aluno com TEA não verbal e verificar se a oferta do seu sistema de CAA com instruções diretas aos professores regentes e de apoio poderia contribuir com o avanço na participação no contexto escolar.

Assim, de forma tangencial, os procedimentos, principalmente na Intervenção, objetivam a ampliação das qualidades de um bom interlocutor nos docentes participantes, valendo-se do recurso *álbum* nos momentos de interações comunicativas com o aluno participante. Ao serem modelados quanto à forma de atuação com o recurso para as possibilidades de perguntas/respostas e sustentação de diálogos tendo o álbum como referência, esperava-se que os comportamentos dos interlocutores e do aluno sofressem alterações no sentido de ampliar a prevalência e a qualidade das interações.

Uma preocupação relevante no estudo, mais do que mostrar aos professores como funciona e como podem utilizar um recurso comunicativo do aluno, é a de

¹ Termo empregado a partir de 2002 para definir crianças, jovens, adultos e idosos com severo distúrbio na comunicação oral e/ou escrita por diferentes causas e épocas no acometimento. Ou ainda: Pessoas com necessidades de comunicação complexas, cuja fala é muito limitada para atender a todas as suas necessidades de comunicação. (PERGUNTAS E RESPOSTAS FREQUENTES SOBRE COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E ALTERNATIVA PARA PROFESSORES. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia (org.), p. 5)

incutir o interesse e a necessidade de permanecerem utilizando o recurso e o incorporarem em suas práticas cotidianas com o aluno.

Desse modo, considera-se que os procedimentos formativos juntos aos docentes devem visar à percepção imediata da eficácia do recurso de Comunicação Alternativa (no caso, o PECS-Adaptado ²(WALTER, 2000)) em relação aos meios comunicativos utilizados por eles nas interações com o estudante quando sem o recurso.

Nas situações pesquisadas, procurou-se aumentar o engajamento por parte dos professores participantes no tocante ao uso do álbum com o aluno participante, seja na forma de falante, seja como ouvinte, com o recurso, a partir da sua utilização em situações comunicativas imediatas com o aluno. Nesse sentido, buscou-se que percebessem a eficiência a partir de situações práticas e comuns aos ambientes escolares envolvidos.

O presente estudo parte das evidências apresentadas na literatura acerca da possibilidade de favorecer a interação de alunos com TEA e que apresentem necessidades complexas de comunicação quando há a implementação efetiva de um sistema de comunicação alternativa e ampliada no contexto escolar. No entanto, ainda há uma baixa produção científica em relação a estudos envolvendo comunicação alternativa e autismo, em especial na escola comum.

Nessa direção, este capítulo tem como intuito apresentar os fundamentos teóricos que embasam tais afirmações para o estudo. Para tanto, está dividida nos seguintes tópicos:

- Considerações sobre o estudante com TEA e o processo de inclusão escolar;
- Comunicação Alternativa;
- A teoria da aprendizagem de Bandura;
- Ensino Incidental;
- Formação de professores;

² A versão adotada desse sistema no presente trabalho, com modificações em suas fases, algumas orientações de procedimento e nas formas de registro, foi denominada *PECS-Adaptado* (WALTER, 2000). Conforme Walter (2017), a partir dessa revisão, foi desenvolvida uma nova versão baseada no PECS (BONDY; FROST, 1994) adaptada, flexibilizada e modificada quanto à sua forma de aplicação e fases (dispõe de 5 fases, em vez de seis do PECS), denominado pela alcunha a partir de 2018: *Pessoas Engajadas Comunicando Socialmente – Adaptado ao Currículo Funcional Natural*.

- Sistemas alternativos de comunicação: o PECS e o PECS-Adaptado.

1.1 Considerações sobre o estudante com TEA e o processo de inclusão escolar

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), conforme o DSM-V (APA, 2013), é uma condição neurodesenvolvimental, que se caracteriza por comprometimentos sociocomunicativos e pela presença de comportamentos repetitivos e estereotipados. Nessa nova definição, é ressaltada a correlação entre déficits de habilidades sociais e déficit de comunicação.

O prejuízo linguístico no TEA abrange dificuldades na comunicação não verbal, nos processos simbólicos, na produção da fala, nos aspectos pragmáticos da linguagem (PRIZANT et al., 2000), nas habilidades que precedem a linguagem, na compreensão da fala, no uso de gestos simbólicos e das mímicas (PERISSINOTO, 2003; TOMAZELO, 2003; VON TETZCHNER et al., 1996). Pessoas com autismo apresentam sinais e sintomas bastante peculiares, tornando a relação ainda mais delicada, uma vez que são caracterizadas por apresentarem alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação, além de um repertório de interesses e de atividades restrito, estereotipado e repetitivo (WALTER; TOGASHI; LIMA, 2011).

Tais fatores tornam delicado o processo de inclusão escolar para pessoas com TEA. Tanto o atendimento escolar comum como o atendimento educacional especializado com esta clientela, e para todo o público-alvo da Educação Especial, ainda necessitam de muitos ajustes e melhorias para que as necessidades da escola e do aluno com TEA possam ser supridas satisfatoriamente (SILVEIRA; NEVES, 2006; MENDES, 2006; OMOTE, 2008; MIURA, 2013; MENEZES, 2013; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, intitulada Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, estabelece que: “§2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012). Com isso, outorga todos os direitos previstos às pessoas com deficiência para as pessoas com TEA. Dentre eles, o direito ao acesso à educação. Entretanto, apesar desse direito, a presença desse alunado na classe comum permanece um desafio aos educadores (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013).

O comprometimento na habilidade de comunicação e interação social, junto à presença de padrão restrito e repetitivo de comportamento, com possíveis comorbidades envolvidas, pede atenção no processo na sala de aula regular caso não haja um direcionamento eficaz, uma vez que o fato de o TEA ser tão complexo pode ser um fator que dificulte a entrada de pessoas com esse diagnóstico em escolas (GOMES; MENDES, 2010).

As características de pessoas com TEA tendem a provocar muitos sentimentos e emoções impactantes e conflitantes nos professores que atuam diretamente com este alunato (NUNES, 2013; SCHMIDT et al., 2016; PARRA; 2009; GIARDINETO, 2009; OLMEDO, 2015), principalmente se este apresentar grande comprometimento na linguagem e comportamento, dificultando o seu convívio na escola, em casa e no desenvolvimento social (WALTER, 2011). Como salienta o DSM-V (APA, 2013; ARAÚJO; LOTUFO NETO, 2014; WEITLAUF et al, 2014), questões comportamentais estão relacionadas à qualidade de linguagem funcional de um indivíduo. Assim, pode-se inferir que, quanto melhor a capacidade de comunicação, menores são as probabilidades de ocorrerem distúrbios de conduta e vice-versa (CUCCOVIA, 2003; WALTER, ALMEIDA, 2010).

Portanto, apesar de haver relatos de experiências positivas, o trabalho inclusivo em sala de aula com alunos dentro do TEA continua desafiador para o corpo escolar, e, não raramente, observam-se relatos de experiências em que, mesmo com o aluno em sala, evidencia-se a ambientação em aula com a ausência de elementos pertinentes ao contexto ou fora dele: carteira escolar do aluno-alvo vazia de materiais escolares, cadernos em branco ou com atividades para faixa etária menor que a do aluno etc. (FLEIRA; FERNANDES, 2019; PRAÇA, 2011).

O aluno que não fala tende a assombrar o corpo docente e a gestão escolar mais do que as questões inerentes à sua deficiência ou transtorno. Dudas (2016, p. 22) afirma que a “dificuldade com a fala ou a ausência dela traz consequências sérias ao estabelecimento de laço com o outro e prejudica, ou mesmo impede ganhos no processo de aprendizagem.” O não falar impede o reconhecimento de identidade do aluno enquanto ser pensante e senciante por parte do corpo técnico escolar, de modo a tender a ser reconhecido de forma subestimada, como impossibilitado de entendimento cognitivo e, por consequência, de aprendizado significativo.

O fato de não haver uma fala constituída parece desprover o sujeito de ser reconhecido, em parte ou integralmente, como mais um aluno da escola regular. Como se lhe desse a permissão de observar e frequentar os espaços sem, contudo, poder participar efetivamente deles.

A isso se soma a rotulação da pessoa que não fala, impedindo, por vezes, a busca do conhecimento de quem é esta pessoa, a observação de outras formas de expressão já existentes ou a tentativa de estabelecer significados às suas expressões. Sobre isso, Oakes (apud TAUBE, 1997, p. 30-31) observou que "uma vez que rotulamos uma pessoa, mudamos a nossa opinião sobre esta pessoa. Isto afeta como nós agimos e reagimos em relação a ela. Rotular é fácil. Nós não temos como conhecer a pessoa. Nós apenas supomos como a pessoa é".

Pesquisas que procuraram demonstrar a força do efeito Rosenthal³ ajudam a identificar tais dificuldades de desvinculação do olhar docente sobre um aluno ou o que ele representa e o investimento pessoal que é feito no trabalho envolvendo esse sujeito. O efeito Rosenthal, ou efeito Pigmaleão, é o resultado das conclusões do estudo de Rosenthal e Jacobson de 1968 sobre quanto as expectativas pessoais prévias do professor em relação a seus alunos afetam o desenvolvimento acadêmico deles. Ainda que a formulação metodológica de tal estudo seja motivo de controvérsias, pesquisas posteriores não refutam a relevância da atuação das expectativas (FINN, 1972; RASCHE; KUDE, 1986)

Veiga et al. (2020), em pesquisa sobre um estudo comparativo da participação, interação comunicativa em díades (adulto/criança) com crianças com atraso no desenvolvimento e com crianças com desenvolvimento típico, observaram em suas conclusões que:

Quando munimos da informação que as crianças são muito dotadas acadêmica ou desenvolvimentalmente, os professores/educadores aceitam mais as suas iniciativas, aguardam mais pacientemente, dando mais oportunidades de realização. Neste contexto, as crianças efetivamente adquirem ganhos superiores ao esperado (efeito descrito como Pigmaleão). Por outro lado, perante o conhecimento que a criança apresenta problemas de desenvolvimento, os educadores demonstram-se menos pacientes, mais diretivos (nalguns casos, retirando objetos da mão da criança) e menos elogiosos (p. 108).

³ Efeito Rosenthal ou efeito Pigmaleão é, em psicologia, o fenômeno em que, quanto maiores as expectativas que se têm relativamente a uma pessoa, melhor o seu desempenho.

Também assinalam que, em relação ao comportamento comunicativo dos adultos do estudo envolvendo crianças não orais, aqueles também tendiam a ser mais diretivos, menos elogiosos e com maior incidência de comentários negativos do que quando em relação a crianças de desenvolvimento típico.

Estar frente ao sujeito que não fala, que não compartilha, a princípio, de um mesmo código de linguagem mais familiar a seu interlocutor, tende a gerar insegurança e desconforto; “mas não poder supor a essas pessoas uma condição de sujeito é o nó do problema. Problema que leva ao apagamento do fato de que se está frente a um *corpo falado, que fala* – aí está a fonte da *exclusão* a que são confinadas pessoas que *não podem emitir fala oralizada*” (VASCONCELLOS, 2006, 2010). Como se não pudesse haver escuta ativa por parte dos interlocutores para a pessoa que não emite fala articulada com base em suas demais formas de expressões corporais significantes (DUDAS, 2016).

Isso tem influência no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que acabam por mediar as decisões pedagógicas e as relações que os professores estabelecem com os alunos e com os saberes. A questão é que o professor também se sente limitado: o professor tem, de fato, dúvidas sobre como ensinar, como avaliar esse aluno, principalmente quando ele não fala. Como afirma Kassar (2006, p. 122):

Estar na escola, apenas, não garante acesso ao conhecimento, sendo que o trabalho com a diversidade exige a busca de diferentes soluções, para que o aluno realmente apreenda o conhecimento sistematizado. Este tem sido um dos grandes problemas das nossas escolas.

A exposição contínua aos professores de práticas relevantes cientificamente relacionadas à pessoa com autismo ajuda muito a dirimir as sensações de insegurança e de barreiras existentes durante suas práticas (SCHMIDT; NUNES, 2019), possibilitando a ampliação do olhar docente e o questionamento e evitação de concepções capacitistas⁴ com alunos com deficiência ou transtornos.

Sobretudo o encorajamento de estabelecer pontes facilitadoras de interações e de acesso aos currículos escolares com a pessoa com TEA sem linguagem oral

⁴Wolbring (2008 apud Silva; Gesser; Nuernberg, 2019) entende que o capacitismo valoriza certas capacidades, o que leva à discriminação contra os “menos capazes” ou aqueles que fogem da norma. Declara que o capacitismo contra pessoas com deficiência reflete a preferência por habilidades normativas típicas que levam à discriminação contra as pessoas com deficiência, vistas como menos capazes e/ou incapacitadas. Esse capacitismo é fundado no modelo médico que categoriza e rejeita as “variações de ser” e a biodiversidade.

desenvolvida e desprovida de recursos no ambiente escolar que possibilitem a modulação de canais de expressão comuns entre o aluno e demais interlocutores nesse contexto. Danelon (2009, p. 44) argumenta que:

Remover barreiras para a aprendizagem e para a participação está associado à busca da garantia de condições que potencializem a construção do conhecimento, as interações sociais, bem como as interações que se estabelecem entre indivíduo e objetos do conhecimento na diversidade. Torna-se imprescindível conhecer o desenvolvimento da criança para estimulá-la e provocar seu avanço. São necessárias ofertas de condições que incentivem e otimizem o processo educacional, em especial para as pessoas que de antemão têm alguma deficiência nesta área.

1.2 A comunicação alternativa

Aprender a comunicar-se da forma mais eficaz é um aspecto essencial na vida da pessoa com fala comprometida. A Comunicação Alternativa detém importante relevância para ajudar neste ponto. Esta é organizada como um conjunto de procedimentos metodológicos que visam complementar e/ou substituir a linguagem falada. É simbólica em sua essência e configura-se como “sistemas alternativos baseados em sinais/símbolos pictográficos, ideográficos e arbitrários” (NUNES, 2003, p. 4) como formas de traduzir o pensamento às pessoas sem fala funcional.

Posteriormente, Nunes (2021, p. 656) postula-a como “uma área de conhecimento multidisciplinar que trata das interações de pessoas com necessidades complexas de comunicação”.

Pode ser composta e combinada por gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos, símbolos sonoros, símbolos táteis, objetos concretos para representar conceitos e ações, sintetizador de voz. Salienta-se, no entanto, que “[...] mais importante que [...] qualquer recurso utilizado para intermediar o diálogo, é o tempo, a escuta e a dedicação que dispensamos ao outro” (WALTER, 2011, p. 139).

A Comunicação Alternativa faz parte da Tecnologia Assistiva como uma de suas áreas de abrangência, definida pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) como:

[...] uma área de conhecimento de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades

ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL; 2007).

Salienta-se, também, a necessidade de difundir o conceito e as características da CAA⁵ para entender sua contextualização na atividade pedagógica. A *American Speech-Language Hearing Association* (ASHA) (1989) definiu a Comunicação Alternativa e Ampliada como sendo:

Uma área de prática clínica que procura compensar, de modo temporário ou permanente, padrões de incapacidade ou de perturbação exibidos por pessoas com severos distúrbios de comunicação expressiva, da fala ou da escrita. Seu objetivo primário é facilitar a participação das pessoas nos vários contextos comunicativos. Tais contextos dependem das circunstâncias em que a pessoa vive, bem como do tipo e grau de distúrbio de comunicação que ela apresenta. (AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION, 1989, p. 7)

Esta Associação também complementa a definição de CAA como “[...] uma área da linguagem que, em sua atuação, objetiva compensar (temporariamente ou permanentemente) dificuldade de indivíduos com desordens severas de expressão” (ASHA, 1989).

A caracterização da sigla, segundo Pelosi (2011), em consonância com Walter (2009), refere-se ao entendimento de que a comunicação vem a ser caracterizada como “Alternativa” quando os recursos de comunicação substituem a fala, e caracteriza-se como “Ampliada” quando suplementam a fala, isto é, compensam e ampliam o repertório expressivo de um indivíduo com outras formas de expressão comunicativa.

A Comunicação alternativa, quanto às suas formas de organização em recursos, pode ser apoiada, não apoiada, e de baixa ou alta tecnologia:

- A comunicação apoiada refere-se aos recursos expressivos elaborados para o usuário de CAA, tais como: “objetos reais, miniaturas de objetos, pranchas de comunicação com fotografias, fotos e outros símbolos gráficos e, ainda, os sistemas computadorizados” (MANZINI; DELIBERATO; 2004, p. 5);

⁵ Neste trabalho usa-se o termo Comunicação Alternativa e Ampliada. Tal termo também é conhecido e referenciado como Comunicação Suplementar e Alternativa ou Comunicação Aumentativa e Alternativa.

- A comunicação não apoiada refere-se a recursos da própria pessoa de expressão, como: gestos e sinais manuais próprios, expressões faciais, língua de sinais, movimentos corporais etc.;
- Recursos de baixa tecnologia compreendem aqueles que são desenvolvidos com materiais de baixo custo, como pranchas e álbuns de comunicação;
- Os recursos de alta tecnologia já compreendem os computadores, os *softwares* de comunicação alternativa, acionadores e comunicadores, tablets, aplicativos para smartphones de CAA etc.

Vale lembrar que estas definições concernentes a baixa e alta tecnologia são um tanto dúbias, uma vez que, para se confeccionarem recursos de baixa tecnologia, utilizam-se geralmente recursos de alta tecnologia, como computadores, *notebooks*, impressoras e *softwares* de figuras comunicativas, como *ARASAAC* e *PICTO SELECTOR*.

Ressaltando que esses recursos são individualizados, em sua elaboração são levadas em conta as necessidades de cada usuário e estratégias específicas a eles.

Sobre esse aspecto, Von Tetzchner (2009, p. 18) também reforça que:

Toda intervenção se baseia no pressuposto de que é possível influenciar o desenvolvimento por meio de mudanças no ambiente. A intervenção que visa amparar o desenvolvimento de meios alternativos de comunicação é desenhada para ajudar os indivíduos com fala limitada ou ausente. As necessidades de apoio destas crianças são distintas. Crianças com autismo podem precisar de mais orientação explícita do que se encontra nas interações comunicativas costumeiras, enquanto as crianças com deficiências motoras podem precisar de ajuda na operação da tecnologia assistiva de comunicação.

A CAA permite completar ou substituir o que falta ao indivíduo na produção de fala, proporcionando que consiga fazer-se entender por seus pares, pois não ter fala articulada não significa não ter linguagem (OLIVEIRA; CHUN, 2007). No entanto, este não tende a ser um processo intuitivo e fácil sem o suporte de outras pessoas que queiram interagir continuamente com a pessoa que não fala.

Medrando esse ponto, para que a comunicação aconteça é preciso que haja pessoas interessadas em se comunicar. O importante não é tanto a maneira como nos comunicamos, o aspecto técnico da comunicação, e, sim, como nos

comunicamos no aqui e agora e, conseqüentemente, a forma como acabamos influenciando uns aos outros. Sua base é a interação humana, cujo foco é a elaboração compartilhada de um sentido em comum (FOGEL, 1993).

Para Watzlawick et al. (2002), nos axiomas da comunicação humana, todo comportamento é uma forma implícita ou explícita de comunicação em que os aspectos metacomunicativos durante a ação comunicativa influenciam de modo relevante o entendimento do conteúdo da mensagem per si. Isso especialmente quando em uma relação complementar de comunicação, em que os papéis dos interlocutores são marcados por uma troca comunicativa de dependência (por exemplo, a relação professor/aluno), mas não há claramente um nível funcional de simetria durante as interações comunicativas. Ou seja, um dos interlocutores tenta neutralizar ou dominar a interação de troca.

O nível funcional acontece quando existem tentativas, por parte de um ou de ambos os interlocutores, de facilitar o outro a realizar a troca interativa. Para se atingir essa relação, a CAA teria o papel de ajudar a ocorrer a simetria comunicativa – quando há uma forma de interação em comum aos interlocutores, para se construir uma base de competência pragmática entre ambos. Nisso cabem tanto o pensar sobre a adoção do recurso de CAA em si como os comportamentos desejados aos interlocutores durante as situações de diálogo com usuários de comunicação alternativa.

Nessa premissa, Nunes (2021, p. 656 apud Bates, 1976) entende

[...] ser imprescindível focar em dois aspectos do uso pragmático da linguagem. O primeiro diz respeito às razões para comunicar-se. Comunica-se, dentre outros motivos, para regular comportamentos, estabelecer/manter interações sociais ou compartilhar informações. O segundo aspecto refere-se à pressuposição, que concerne à capacidade de avaliar o que o interlocutor já sabe para fornecer-lhe novas informações. Assim, o comunicador competente regula sua fala ao considerar, por exemplo, o nível maturacional do ouvinte ou o que ele (supostamente) conhece a respeito de um tópico.

Os interlocutores de pessoas que usam a Comunicação Alternativa são normalmente observados com tendência a (1) dominar as interações comunicativas; (2) fazer perguntas com predominância de sim/não; (3) ser dominante na maioria dos turnos comunicativos; (4) oferecer poucas oportunidades para indivíduos que utilizam CAA de iniciar conversas ou responder perguntas durante a conversação; (5) interromper frequentemente as declarações da pessoa não verbal; e (6) tendem

a focar no recurso ou técnica comunicativa ao invés da pessoa que usa a CAA ou sua mensagem (KENT-WALSH; MCNAUGHTON, 2009, p. 196).

Por outro lado, ainda conforme os mesmos autores, as pessoas que utilizam comunicação alternativa durante interações tendem a (1) desempenhar papéis passivos na conversação, com poucas iniciativas de interações e de momentos de respostas a indagações; (2) produzir uma gama limitada de funções comunicativas; e (3) uso de formas linguísticas limitadas.

Superar essas tendências é a garantia de boas, significativas e interessadas interações comunicativas. Para tanto, é muito importante, tanto quanto os esforços e trabalhos desenvolvidos com o indivíduo não verbal em aprender formas alternativas de expressão, trabalhar os comportamentos dos interlocutores, sejam eles pais, professores ou demais profissionais, a fim de que consigam auxiliar de forma efetiva no desenvolvimento da linguagem da pessoa não oral durante as interações com elas.

Para isso, tão importante quanto é a garantia do acesso e a disponibilidade dos recursos de comunicação alternativas nos contextos frequentados pelos indivíduos que deles usufruem (ROMANO; CHUN, 2018). Não se pode deixar a “língua em casa” quando se vai a outros lugares.

1.3 O PECS e o PECS-adaptado

Para von Tetzchner e Martinsen (1996), a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), também chamada de comunicação não oral ou comunicação suplementar, refere-se a um ou mais recursos gráficos visuais e/ou gestuais que complementam ou substituem a linguagem oral comprometida ou ausente. A comunicação alternativa tem, antes de tudo, a necessidade de interlocutores com acessibilidade atitudinal (percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações; todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras) para que haja real interesse no desenvolvimento comunicativo da pessoa que não dispõe de fala funcional. Vai, portanto, muito além da abordagem apenas recursiva em relação aos seus utilizadores.

O uso da Comunicação Alternativa e Ampliada para estabelecer a comunicação de pessoas com TEA com ausência ou dificuldades na fala tem

mostrado resultados positivos com histórico de sucesso no seu uso, sendo uma prática interventiva recomendada por agências internacionais de pesquisa para pessoas com TEA (NUNES, 2021).

Segundo Togashi (2014), o pouco conhecimento sobre recursos alternativos de comunicação pode dificultar a sua utilização pelas pessoas que estão em contato com os indivíduos com TEA em seus diferentes ambientes. Nunes, Azevedo e Freire (2011) ressaltaram que as pesquisas sinalizam dificuldades em usar esses recursos no ambiente escolar devido à falta de familiaridade dos professores com o material e, também, com os parceiros comunicativos, ou seja, as pessoas que serão seus interlocutores.

Conforme a autora salienta, existem muitos recursos e sistemas de CAA utilizados para dar voz a indivíduos que apresentam dificuldades em comunicar-se com as pessoas ao seu redor. Dentre eles, estão os sistemas PECS e o PECS-Adaptado.

O termo original PECS – “The Picture Exchange Communication System” – foi desenvolvido nos Estados Unidos e destina-se às crianças com autismo e déficit severo na comunicação oral (BONDY; FROST, 1994; BONDY; FROST, 2002). Consiste em um sistema de Comunicação Alternativa e Ampliada realizado a partir de trocas de figuras de comunicação, isto é, intercambia-se uma figura de comunicação que está em poder do usuário deste sistema com um interlocutor detentor ou facilitador de um item desejado pelo primeiro. Pode ser um objeto, a solicitação de alguma ação ou a expressão de sentimentos, observações e sensações.

Conforme Togashi (2014), o PECS foi descrito originalmente em sete fases de treinamento (BONDY; FROST, 1994) e, atualmente, o programa apresenta-se em seis fases de treinamento (BONDY; FROST, 2001). Cada fase tem objetivos definidos, e, quando alcançados em um percentual alto, passa-se para a fase seguinte do sistema.

Bondy e Frost (2002) explicam que as crianças que fazem uso do PECS aprendem primeiro como lidar com o seu parceiro comunicativo, dando a figura do item desejado e trocando-a por este item, de forma a iniciar um ato comunicativo, com obtenção de um resultado concreto em um contexto social. Os autores afirmam, ainda, que crianças que usam o PECS aprendem primeiramente a se comunicar com figuras isoladas, depois combinam as figuras e aprendem as estruturas

gramaticais diversas; posteriormente, as relações semânticas e as funções comunicativas. Assim, o sistema alternativo de comunicação consiste na relação dialógica de intercâmbio de figuras como uma forma de transmitir uma mensagem a alguém.

Bondy e Frost (2002, p. 114, 136) encorajaram adaptações no sistema PECS, dando margem a variados estudos que se propuseram a isso. O PECS-Adaptado conforme Walter (2000), com os mesmos objetivos propostos pelo PECS, é uma dessas formas de pensar e aplicar o sistema, ganhando corpo com pesquisas referentes aos seus alcances.

A versão adotada desse sistema no presente trabalho, com modificações em suas fases, algumas orientações de procedimento e nas formas de registro, foi denominada *PECS-Adaptado* (WALTER, 2000). Conforme Walter (2017), a partir dessa revisão, foi desenvolvida uma nova versão baseada no PECS (BONDY; FROST, 1994) adaptada, flexibilizada e modificada quanto à sua forma de aplicação e fases (dispõe de 5 fases, em vez de seis do PECS), denominado pela alcunha a partir de 2018: *Pessoas Engajadas Comunicando Socialmente – Adaptado ao Currículo Funcional Natural*.

Incorpora as premissas da metodologia do Currículo Funcional/Natural (LEBLANC, 1991; CUCCOVIA, 2003), isto é, leva em consideração os ambientes e contextos mais naturais e de preferência do aluno, sendo indicado para pessoas com autismo ou com outros déficits severos na comunicação oral que apresentam dificuldades para iniciar um diálogo de forma espontânea ou inabilidades sociais graves (WALTER; NUNES; TOGASHI, 2011). Nesse sentido, enfatiza a relação interpessoal no ato comunicativo, e não somente a condição de solicitar um objeto (WALTER, 2006).

Cada Fase do Programa será brevemente descrita em seus passos de implementação e resultados esperados. Primeiramente, é feito um levantamento com os pais, familiares próximos do aluno, irmãos etc. sobre os interesses do aluno: do que ele mais gosta de fazer, comer, beber, brinquedos, personagens, atividades, pessoas.

O PECS-Adaptado compreende o uso de situações naturais (ou seja, a partir do que está acontecendo naquele momento) ou o aproveitamento de uma situação para introduzir a nova forma de comunicação. Qualquer momento pode ser um momento comunicativo.

O grande objetivo do Programa é estabelecer o diálogo com o aluno. Não é simplesmente ensiná-lo a pegar e mostrar-lhe o que deseja por figuras, pois pessoas não mostram o que desejam; pessoas dizem o que desejam através de diferentes formas: escrita, imagens, fotos, expressões faciais, postura corporal, tom de voz etc.

O diálogo amigo faz parte do Programa: explicar ao usuário como a dificuldade de compreendê-lo é dos interlocutores, e não dele. Ele fez o melhor que pôde até o momento.

A seguir, breve descrição de cada Fase do Programa PECS-Adaptado segundo Walter (2000):

Fase 1: O resultado desta Fase é para que o aluno consiga pegar e entregar a figura ao seu parceiro de comunicação espontaneamente.

- Inicialmente, o usuário é ajudado fisicamente por um 2º parceiro comunicativo para, em vez de tentar pegar o que deseja diretamente com o interlocutor, pegar a figura comunicativa posta e mantida em sua mão pelo 2º parceiro comunicativo e este conduzir, rapidamente, o usuário a entregar ao interlocutor a figura comunicativa que está contida em sua mão.

- Nesta fase, são utilizadas figuras (cartões de comunicação) soltas, com tamanho de 5 cm X 5 cm. Pode ser usada mais de uma figura, desde que seja usada uma de cada vez, de acordo com o item desejado.

- Ao se alcançar, reiteradas vezes, a espontaneidade e não mais o usuário de CAA necessitando de auxílio físico para realizar a entrega de figura comunicativa ao interlocutor imediato, o resultado desejado foi alcançado e tem início a Fase 2.

Fase 2: O resultado desta Fase é o de aumentar a espontaneidade e a generalização nas trocas de figuras com outros parceiros comunicativos e ambientes. Ou seja, os interlocutores criam oportunidades para que os usuários do sistema aumentem sua capacidade de iniciar a interação comunicativa, incluindo ganhar a atenção do parceiro comunicativo e ser persistente em buscar o resultado desejado.

- O usuário deve, nesta fase, retirar a figura da prancha ou do álbum de comunicação, e entregar ao interlocutor, que normalmente não estará junto ao usuário, mas distante dele alguns metros ou em outros ambientes. Assim que o resultado esperado for alcançado reiteradas vezes, inicia-se a Fase 3.

Fase 3: esta fase é dividida em duas etapas (Fase 3a e Fase 3b). Trabalha-se a discriminação de duas figuras comunicativas: uma de muito interesse ao usuário e outra de nenhum interesse para ele.

- À medida que o usuário for capaz de discriminar entre duas ou mais figuras, o parceiro comunicativo adiciona figuras de modo que o usuário possa começar a solicitar inúmeras opções. Inicialmente, ambos os itens – de muita preferência e pouco preferidos – estão incluídos. Com a progressão de acertos, são adicionados símbolos de itens igualmente desejáveis.

- Amplas oportunidades são criadas para que o usuário pratique a discriminação entre figuras/símbolos fornecidos. Isso é conseguido através do aumento gradual do número de novas figuras.

- Na Fase 3b, as figuras ficam em tamanho menor, de 1,5 cm X 1,5 cm, e passam a ser armazenadas em um álbum de comunicação, facilitando o manuseio e o transporte das figuras pelo usuário.

Fase 4: estruturar frases simples. O resultado esperado nesta fase é que o usuário solicite itens desejados, presentes ou não no ambiente, e que, ao final desta fase, já tenha como vocabulário de 20 a 50 figuras no álbum de comunicação, sendo capaz de generalizar sua comunicação com diferentes pessoas e situações.

- Passa a falar sobre seus sentimentos e começa a utilizar as figuras “Eu quero”, “Não quero” e “Eu estou” – esta última, referente ao seu estado emocional. Agora, o usuário deve escolher figuras-frases como “Eu quero”, “Eu estou”, colocá-las na “tira porta-frase” e colocar ao lado a figura representativa do seu desejo. Com isso, forma-se uma frase simples para ser entregue ao interlocutor. Não mais entregando uma figura apenas, mas passando a entregar a “tira porta-frase” com a frase recém-elaborada para o contexto em questão.

Fase 5: o usuário, como resultado esperado, passa a utilizar uma pragmática maior de linguagem, especialmente para que consiga falar sobre características de objetos, lugares, pessoas etc. Espera-se que haja o uso do recurso de comunicação com diferentes pessoas e lugares.

Cummings, Carr e LeBlanc (2012), em estudo no qual analisam a estrutura de cada fase do treinamento pelo PECS, questionam a necessidade sistematizada das fases 4, 5 e 6. Os objetivos de cada uma estão interligados, e, a partir da fase 4, os das fases seguintes podem emergir antes de serem vivenciados. O que corrobora a adaptação proposta e estabelecida por Walter (2000) quanto a juntar estas três fases em uma, ficando a fase de conceitos adicionais de linguagem como equivalente à de número 5 do PECS-Adaptado.

Diversos estudos no Brasil têm se debruçado em produzir conhecimentos e evidências acerca do PECS-Adaptado. Assim, para verificar as adaptações do sistema PECS, Walter (2000) realizou um estudo com quatro crianças, com idades entre cinco e oito anos, com diagnóstico dentro do Transtorno do Espectro do Autismo. Após a intervenção com o PECS-Adaptado, os participantes apresentaram mudanças nos comportamentos disruptivos com fins comunicativos, substituindo-os em prol do recurso de comunicação. Dois participantes chegaram até a fase 3b, um participante chegou até a fase quatro e um chegou até a fase cinco. A autora concluiu que o PECS-Adaptado contribuiu no processo de inclusão no ambiente escolar, na família e na comunidade das crianças usuárias do sistema de CAA.

Pesquisas que utilizaram o PECS-Adaptado, levantadas por Mizael e Aiello (2013), indicaram variedade de sujeitos participantes quanto às suas especificidades: paralisia cerebral (PIZA, 2002; ALMEIDA et al., 2005), síndrome do X frágil e síndrome de Down (FIGALGO et al., 2008) e autismo (WALTER, 2000; LEITE, 2005; FERREIRA; TEIXEIRA; BRITO, 2011) Essa adaptação pareceu gerar os mesmos resultados positivos que o PECS original, ou seja, ambas as modalidades mostram-se eficientes no ensino de linguagem. Entretanto, as autoras salientam que, apesar dos ganhos obtidos pelos usuários participantes nestas pesquisas (crianças e adolescentes), não tem sido instrumento de generalização para abordagem em escolas, não sendo divulgado como possível ferramenta para professores em sala de aula.

Em estudo de 2013 de Walter e Nunes, cujo trabalho de Togashi (2014) foi uma extensão para professores de AEE da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, os docentes participaram de um curso de formação teórico-prático sobre o emprego do PECS-Adaptado. Os participantes relataram a dificuldade de comunicação como principal entrave no trabalho com alunos dentro do TEA em sala de aula, e, ao final do curso, foram questionados sobre suas necessidades e suas

expectativas quanto à viabilidade de utilização desse recurso em sala de aula na escola regular. Os resultados mostraram que 68% dos professores entendem o PECS-Adaptado como um recurso válido e útil para ser usado na prática docente. Ademais, expressaram a necessidade de suporte de professores especializados e participação ativa de todos os envolvidos no processo de inclusão, e consideraram que a Comunicação Alternativa deveria ser inserida inicialmente na sala de atendimento especializado e, posteriormente, na sala de aula regular.

Togashi (2014) desenvolveu um trabalho a partir de uma pesquisa maior ocorrida no período entre os anos de 2011 e 2012. Esta pesquisa foi voltada para professores de AEE da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro com o intuito de introduzir o uso do sistema PECS-Adaptado junto aos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo sem fala funcional. Togashi desenvolveu dois estudos: um *follow up* desta pesquisa de grande monta e a verificação da continuidade do uso do sistema PECS-Adaptado por um aluno com TEA, tendo a professora de AEE, em sala de recursos, como a sua principal interlocutora após o término da pesquisa maior, analisando a evolução do usuário nas fases do referido sistema de CAA. Também implementou uma formação de um professor de sala regular deste usuário como extensão do Estudo I para que também fosse conhecedor e interlocutor deste sistema de CAA com este usuário no contexto de sala de aula. Os resultados sinalizaram maior interação comunicativa do aluno com interlocutores e começou a fazer uso da CAA em sala de aula regular.

Assim, concluiu que a comunicação é um dos fatores essenciais para que a inclusão de alunos com TEA ocorra de maneira efetiva em conjunto com outros fatores. Além disso, entendeu o PECS-Adaptado como um eficaz sistema de CAA para ser utilizado por alunos com TEA.

Olmedo (2015) realizou um estudo cujo objetivo foi estruturar, implementar e avaliar um programa de formação de professores e mediadores da educação infantil em comunicação alternativa, especificamente no uso do PECS-Adaptado destinado a crianças com TEA não orais ou sem fala funcional, incluídas em uma creche pública. A partir de então, buscou verificar os efeitos deste programa nos participantes em situações interativas.

Participaram do estudo quatro professoras, duas mediadoras e três crianças, com idades entre três e cinco anos, diagnosticadas com TEA não orais ou sem fala funcional. Os resultados indicaram melhoria na interação comunicativa entre os

profissionais e as crianças participantes, modificando de forma positiva a prática dos educadores. Ressaltou-se, ainda, a necessidade de formações e ações colaborativas permanentes, com profissionais especializados, no ambiente educacional.

Evaristo (2016) promoveu um estudo voltado para verificar os efeitos da implementação do Sistema de Comunicação por intercâmbio de figuras associada à metodologia do Currículo Funcional (PECS–Adaptado) em um aluno com paralisia cerebral. Foi desenvolvida em uma escola de educação especial e participaram do estudo um aluno com paralisia cerebral, sem fala oral, sua professora e seus pais. Houve aumento importante das habilidades comunicativas da participante com paralisia cerebral e a validação pelos demais participantes do PECS-Adaptado na relação de ensino-aprendizagem.

O autor também realizou uma pesquisa com o objetivo de avaliar a eficácia de um programa de formação de aplicadores e interlocutores para utilização do PECS-Adaptado em crianças/adolescentes com transtorno do espectro do autismo em um Centro de Educação Especial. Teve como participantes três alunos não oralizados e/ou sem fala funcional, além da professora da sala de aula (PP1), dos participantes alunos (PA1 e PA2) e da mãe (PM3) de um dos participantes alunos, as quais foram capacitadas como aplicadoras e interlocutoras dos procedimentos de ensino do programa PECS-Adaptado. Os resultados apontaram desenvolvimento das habilidades comunicativas dos participantes alunos de acordo com as suas necessidades e seus desejos pela comunicação por troca de figuras, a partir da aplicação do programa de formação de interlocutores e a ação das aplicadoras e interlocutoras.

Diante dos benefícios da Comunicação Alternativa e do PES-Adaptado, seria possível estimular nos professores a sua autopercepção, dentro de seus planejamentos e atuações em sala, no papel importantíssimo de serem bons interlocutores e no uso de recursos de CAA para a interação com seus alunos, no caso, com autismo e não verbais? Ajudando a adequar, ainda mais, com este viés, comportamento e comunicação à idade cronológica deste alunado e a garantir a permanência na escola enriquecendo da experiência inclusiva dos envolvidos como um todo?

1.4 A teoria da aprendizagem de Bandura

Albert Bandura enfatiza os conceitos de personalidade que reconhecem a importância do contexto social, assim como descreve as variáveis cognitivas que a descrevem e predizem o comportamento (CLONINGER, 1999). Bandura entende que a aprendizagem pode ser ativa ou por observação.

A aprendizagem ativa ocorre através de experiências diretas, que são comportamentos apresentados com suas respectivas consequências. Logo, a aprendizagem ativa ocorre mediante a reflexão do comportamento e a avaliação das suas consequências (FEIST; FEIST, 2008).

A aprendizagem por observação ocorre por meio da observação de comportamentos de outras pessoas que, por sua vez, são indiretamente absorvidos pelos observadores a partir da percepção das consequências imediatas do ato observado (reforço vicário). Esses, por sua vez, possibilitam que indivíduos sejam reforçados ao observar uma pessoa sendo reforçada.

Dessa forma, a aprendizagem por observação ocorre mediante o processo denominado de modelagem, em que o ato de observação implica em um processo cognitivo por parte de quem observa. A modelagem envolve mecanismos de atenção, representação, produção comportamental e motivação (FEIST; FEIST, 2008).

O processo de atenção considera o fator emocional que a observação desperta, a complexidade e o valor funcional do comportamento, a motivação e reforços imediatos percebidos (BANDURA, 1986 apud CLONINGER, 1999). Já a representação, também chamada de processo de retenção, é necessária à obtenção de novos padrões de reação e envolve a representação cognitiva do modelo observado. Em seguida, na produção comportamental, há a tentativa de reprodução do comportamento.

Ou seja, para que exista uma aprendizagem efetiva com este tipo de treino, é necessário que o sujeito observe o que o modelo faz, recorde o que o modelo fez, execute o que o modelo fez e consiga reproduzir a posteriori o aprendido (DECKER; NATHAN, 1985).

O processo de aprendizagem é sempre mais eficiente quando há motivação suficiente, implicando diretamente a qualidade e a quantidade de esforços na reprodução do comportamento observado. Em outras palavras: alguém, ao visualizar

o resultado das ações de outra pessoa, escolhe também adotar tal comportamento para ter a mesma experiência consequente assistida pelo ato de outrem. Este processo é chamado de aprendizagem ou reforço vicariante. Segundo Bandura (1977, 1982) a capacidade de aprender através da observação proporciona evitar tentativas e erros de forma excessiva.

O conceito de Modelagem para Bandura (1977) difere da conceituação de Skinner por não o entender como referente ao condicionamento operante por reforço imediato de um comportamento e sua consequência. Ao contrário, Bandura entende a modelagem como o processo de apropriação de um comportamento por um indivíduo ao observar outra pessoa performando uma conduta.

Bandura também argumenta que o comportamento não é regulado apenas por consequências externas, mas também por expectativas e processos autoregulatórios internos. Sendo assim, este autor entende que, assim como as contingências modelam as pessoas – outro diferencial para Skinner –, estas também modelam as contingências levando-se em conta a relação triádica: pensamento, sentimento e comportamento.

1.5 O ensino incidental

O ensino incidental é uma forma de procedimento in vivo na qual se aplicam técnicas de ensino em contextos naturais ao indivíduo. É desenvolvido nos ambientes comuns do sujeito-alvo e pode ser aplicado por professores, pais, cuidadores etc.

Dessa forma, entendem-se por ensino incidental "as interações entre um adulto e uma criança que ocorrem naturalmente em situações rotineiras e que são usadas pelo adulto para transmitir novas informações ou prover a prática no desenvolvimento de novas habilidades" (HART; RISLEY, 1975, p. 411).

Nos procedimentos incidentais, aproveitam-se as contingências proporcionadas pela criança-alvo, seja o que lhe manifesta interesse ou necessidade para se trabalharem os conceitos desejados. A finalidade de se aproveitarem circunstâncias incidentais desencadeadas pela criança em suas interações com o ambiente é a de se garantir um processo facilitador para o que se pretende ensinar ao aprendiz. Assim, aproveita-se uma situação motivadora para a pessoa para ocorrer um procedimento de ensino, valendo-se desse estado para desenvolver o

conceito desejado (uma habilidade social, linguagem, comportamentos específicos, uma conceituação) de uma forma eficaz – com rápida identificação quanto ao significado prático desse conceito no cotidiano.

Portanto, um comentário, um elogio, uma pergunta, um rastreio etc. são usados por quem promove o processo de aprendizagem para sustentar o interesse e motivação da pessoa-alvo do procedimento de ensino enquanto o processo de aprendizagem acontece, aproveitando-se, para isso, de “condições altamente funcionais e reforçadoras” (ALMEIDA, 1993, p. 118).

Warren (1985) desenvolveu a seguinte ordenação para o Ensino Incidental, a saber:

- a) organização do ambiente físico para aumentar a probabilidade de interação;
- b) seleção de objetivos de acordo com as habilidades da criança, os reforçadores possíveis para os comportamentos esperados e as possibilidades oferecidas pelo ambiente;
- c) solicitação de formas comunicativas mais elaboradas a partir das respostas mais simples da criança;
- d) uso de reforçadores, como atenção do adulto ou acesso a objetos almejados após as tentativas de comunicação da criança;
- e) episódios breves iniciados pela criança.

Especialmente no desenvolvimento de linguagem, nas situações em que a criança-alvo tende a não eliciar uma resposta, mas é identificado pelo adulto do que ela necessita, “as técnicas de ‘mando-modelo’ e ‘espera’, que são uma variação do ‘ensino incidental’, devem ser implementadas” (ROGERS-WARREN; WARREN, 1980, p. 364).

1.6 Formação de professores

Não existe experiência inclusiva apenas se focando nos esforços voltados ao aluno sem considerar também o papel do professor diante dessa experiência. O processo de ensino-aprendizagem perpassa quem busca apropriar-se do conhecimento e deste enquanto coisa em si, existindo um elemento que atua como ponte entre os dois extremos, impulsionando, idealmente, o encontro entre ambos com base na forma como divulga e exemplifica, direta ou indiretamente, por atos,

sugestões, discursos, expressões faciais, gestuais e corporais. E o resultado deste montante é a sua atuação como mediador.

No ambiente escolar, o professor é esse elemento. E a forma personalizada e situada (TARDIF, 2000) desenvolve essa aproximação e corrobora o sentido prático (intelectivo) e o sentido emotivo (sentimento) por parte do educando em relação ao que acaba por significar este conhecimento.

Tal fato pode tanto dar-lhe uma apropriação genuína e funcional como fazê-lo ser entendido como distante e inacessível, para além das capacidades de quem o busca, de forma a repercutir a sugestão subjetiva de que o fracasso em o atingir dá-se por conta da limitação e inaptidão do próprio sujeito que busca, e não em decorrência da forma como foi mediado a ele.

Nesse sentido, é imperioso formar o olhar do professor em relação a quem é seu aluno não se restringindo somente ao aluno público-alvo da Educação Especial, mas a todo e qualquer tipo de aluno a fim de promover um real sentido inclusivo em sua abordagem educacional e pessoal no contexto escolar e, portanto, em sua mediação.

[...] Consideramos a importância da teoria, mas aliada à prática, tendo em vista que cada uma dessas dimensões perpassa a outra, uma não existe e nem resiste sem a outra, ou seja, ambas constituem-se mutuamente. Podemos, assim, reconhecer a importância de compreendermos que a vivência de cada pessoa é diferente, ou seja, suas experiências do vivido são singulares e alteram seu modo de aprender, em sintonia com o contexto e com suas vivências precedentes. Essa reflexão que valoriza a experiência pode ser um elo que aproxima a aprendizagem do docente no exercício de sua função e o aluno que “aprende” no universo escolar. Esse estudante aprende inicialmente a ser “aluno” e, dependendo da dinâmica estabelecida, aprenderá sempre a se relacionar e a construir conhecimentos de modo também singular como nos lembra Philippe Meirieu (1998). Consideramos importante destacar que a singularidade do aprendizado não se associa necessariamente ao aluno com deficiência, mas a todos os alunos (SILVA, 2015, p. 35).

Esse olhar pode ser trabalhado tanto na formação inicial como nas formações continuadas do docente, podendo ser desenvolvidas em serviço ou paralelas à atuação profissional.

Dessa forma, quando falamos em uma formação que prioriza a experiência, referimo-nos às iniciativas formativas decorrentes de experiências e vivências, ou seja, aquelas que decorrem do espaço no qual se insere esse profissional – nesse caso, a escola. Destacamos, ainda, que uma formação derivada da experiência constitui-se também em espaços e momentos que vão para além daqueles vividos em sala de aula, como nas ocasiões em

que o docente se propõe a (re)planejar, (re)avaliar e (re)refletir sobre suas práticas (SILVA, 2015, p. 36).

Dounis (2002, p. 51 apud FREITAS, 2013) assinala que a formação inicial em Pedagogia e licenciaturas tem se “configurado no Brasil como um processo aligeirado de certificação, deixando muito a desejar na qualificação desses docentes para o exercício profissional”, de tal modo que a parte formativa para o exercício da docência fica em segundo plano. Assim, enfatiza-se a relevância, nas grades curriculares das formações iniciais, de temas referentes à educação especial de maneira muito mais significativa.

O que se observa nas grades curriculares de licenciaturas em geral é um pequeno escopo curricular relativo à Educação Especial em relação ao total de horas formativas das graduações, sendo apresentadas de forma genérica e superficial. Sem coligações lógicas com a prática cotidiana docente.

Com isso, dificulta-se a percepção do professor no vislumbre e na elaboração de planos de ensino voltados para o contexto multifacetado e diversificado de sala de aula real, em que o aluno com deficiência ou com autismo podem estar presentes e devem fazer parte do plano de aula coletivo.

Conforme Tardif (2000), epistemologicamente, os saberes profissionais docentes caracterizam-se enquanto temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados. Além disso, carregam as marcas dos seres humanos e são constituídos pelos conhecimentos, habilidades ou aptidões e atitudes.

A docência é compreendida por Tardif e Lessard (2005) como “[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. Os autores colocam em evidência “[...] as condições, as tensões e os dilemas que fazem parte desse trabalho feito sobre e com outrem, bem como a vivência das pessoas que o realizam diariamente” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 8), pois entendem que é na ação e na interação dos atores escolares que se estrutura a organização do trabalho na escola.

Por justamente dispor-se de formações iniciais inconsistentes, a formação continuada ganha força ainda maior para atenuar ou ajudar a fazer surgirem novos horizontes para a prática profissional do professor frente aos desafios encontrados por ele na elaboração de aulas e na própria interação e condução

com seus alunos. A formação continuada teria a importância de ajudar o docente a associar as teorias desenvolvidas na formação inicial com sua práxis pessoal, entre o saber e o saber-fazer.

Tardif (2002, p. 36) entende o saber docente "[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais". Classifica os saberes profissionais dos professores como temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, sendo construídos conforme a identidade de quem o constitui. Dessa forma, o processo de constituição de saberes não é uma simples transmissão de conhecimento, mas uma relação dialógica complexa e dinâmica.

Os temporais constituem-se em três sentidos:

- O primeiro sentido se dá durante o período de socialização primária, momento em que os professores interiorizam suas primeiras concepções a respeito do que vem a ser professor, do que vem a ser o espaço escolar e do que vem a ser ensinar.
- O segundo sentido se dá quando o professor adentra a prática profissional, porque leva alguns anos para que o professor estabeleça sua rotina de trabalho. Desse modo, os professores iniciantes, por muitas vezes, agem com base na tentativa e erro, fazendo com que construam um saber da experiência que irá auxiliá-los a sedimentar algumas dessas rotinas e concepções de ensino.
- O terceiro sentido diz respeito ao tempo que se leva para construir a carreira profissional docente, visto que a carreira também consiste em um processo de socialização, um processo de identificação e incorporação das práticas e rotinas inerente ao grupo de trabalho. Portanto, "em termos profissionais e de carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula" (TARDIF, 2002, p. 262)

Os plurais e heterogêneos podem ser entendidos como saberes que os professores já trazem segundo suas histórias de vida, suas vivências prévias. Também dos conhecimentos específicos vindos das formações profissionais de suas trajetórias, além dos saberes derivados de suas práticas profissionais. Nesse sentido, os saberes não se colocam como um corpo de conhecimento unificado, podendo os professores se apoiarem em mais de uma teoria ou técnica de aprendizagem quando necessário.

Quanto aos saberes personalizados, trata-se:

[...] raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que

são difíceis de dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho (TARDIF, 2002, p. 265).

Partindo da ideia de que a profissão docente tem como objeto a educação de outras pessoas, em especial crianças e adolescentes, não poderíamos pensar de maneira diferente. Apesar de termos na escola um *locus* privilegiado para a obtenção de conhecimento e cultura, a figura do professor, mesmo passando por uma crise de desvalorização social, constitui-se como um importante mediador nesse processo. Sem dúvida, sua experiência profissional e de vida, suas características de personalidade e sua forma particular de lidar com as situações compõem boa parte da bagagem levada pelos alunos dos bancos escolares.

Entende-se, portanto, qual a importância de investir na formação profissional continuada docente com vistas ao saber-fazer em relação à equidade em sala de aula nas ações, formulações e planejamentos envolvendo também o aluno com deficiência ou transtornos. “Cuidar dos professores é fundamental ao se pensar em transformações educacionais com visão na construção de uma sociedade mais justa, mais equitativa” (GATTI, 2008, p. 42).

Dessa forma, possibilitar o contato dos docentes com a questão do ensino para alunos com deficiência e da educação especial de uma maneira mais enfática e diretamente relacionada às suas práticas pedagógicas é “um aspecto que precisa ser discutido a respeito dos currículos de formação de professores.” (CALIXTO: RIBEIRO, 2020) e implicará reflexos diretos na atuação docente posterior.

2. OBJETIVO

Este estudo teve como objetivo identificar como ocorreram as interações entre um aluno com TEA não verbal e seus professores de referência no ano letivo e verificar se a oferta do seu sistema de CAA, com instruções diretas aos professores regentes e de apoio, poderia contribuir com o avanço na participação no contexto escolar.

Como objetivos específicos, estabeleceu-se:

- Identificar o conhecimento prévio e posterior dos professores atuantes sobre Comunicação Alternativa;
- Caracterizar a relação comunicativa dos professores regentes e de apoio com o aluno não verbal com TEA;
- Caracterizar, nas observações das interações comunicativas com o aluno, quais formas de comunicação e comportamentos comunicativos foram adotados pelos professores interlocutores;
- Capacitar os professores através do Ensino Incidental quanto ao uso do sistema de comunicação alternativa do aluno no contexto natural escolar;
- Observar se há a ocorrência de novos comportamentos comunicativos nos professores interlocutores durante as interações com o aluno quando por intermédio do álbum de comunicação.

3. MÉTODO

A presente pesquisa apresentou um delineamento quase experimental de sujeito único, do tipo A-B: linha de base e intervenção, debruçando-se nos dados quantificáveis provindos dos registros de comportamentos comunicativos nas interações entre professores - participantes com o aluno - participantes observados.

Nesta pesquisa, a variável independente é a inserção do álbum de comunicação alternativa segundo o programa PECS-Adaptado ao aluno participante no ambiente escolar. Como variável dependente direta há o comportamento dos interlocutores (professores) diante do recurso utilizado pelo aluno. Como variável dependente indireta, o comportamento comunicativo apresentado pelo aluno a partir da utilização do recurso até então inexistente em seu contexto escolar regular.

3.1 Local

A coleta de dados foi realizada em uma escola de ensino fundamental para anos iniciais em um bairro da zona oeste de Ribeirão Preto, a qual atende em torno de 800 alunos e está localizada em uma região com altos índices de vulnerabilidade da cidade.

A sala de aula onde ocorreram as observações para a pesquisa era a sala ambiente de História/Geografia/Ciências. De grande dimensão e bem iluminada, localizada ao final do corredor do lado direito, nesta sala os alunos ficavam em carteiras individuais dispostas em fileiras, com um total de 32 estudantes. Em frente a esta sala, no lado esquerdo, há a sala de aula ambiente para Língua Portuguesa e Matemática, a qual não fez parte deste estudo.

A Quadra poliesportiva está situada mais ao fundo da escola e é de fácil acesso. Vale destacar que a escola realizou, a partir do ano de 2019, com os quintos anos, a experiência piloto de salas ambiente, em que uma sala seria para Língua Portuguesa e Matemática e outra destinada a História, Geografia e Ciências.

3.2 Participantes

Participaram do presente estudo o aluno-alvo identificado como Geraldo⁶, usuário do sistema PECS-Adaptado, iniciando-se na fase 4 deste sistema de comunicação, atendido em contraturno no AEE via Instituição de Atendimento Educacional Especializado conveniada com a Secretaria Municipal da Educação. Este convênio visa ampliar a oferta de atendimento de AEE para alunos PAEE da rede municipal de ensino. Atualmente existem cinco Instituições conveniadas. O aluno e os demais professores serão brevemente descritos a seguir:

a) Participante Geraldo

É aluno do 5º ano em uma escola municipal de ensino fundamental. Diagnosticado como pessoa com autismo não verbal (apresenta vocalizações, mas sem palavras inteligíveis). Adveio de uma escola da rede estadual de ensino no segundo semestre de 2018, onde cursou os primeiros quatro anos do ensino fundamental.

É atendido há seis anos em contraturno escolar, duas vezes por semana, às segundas e quartas-feiras pela manhã, para Atendimento Educacional Especializado transdisciplinar na Instituição conveniada à Secretaria Municipal da Educação já mencionada. Também faz acompanhamento medicamentoso com psiquiatra no mesmo local.

Foi inserido na comunicação alternativa e no sistema PECS-Adaptado nesta Instituição, estando atualmente em início da fase 4 do referido sistema. Tem um repertório de 86 figuras mais as figuras de funções autoclíticas “Eu quero”, “Eu não quero” e “Eu estou”. Utilizadas em um porta-frase (tira de velcro áspero capaz de conter até três figuras em sequência formando uma frase).

As figuras que utiliza em seu álbum têm tamanhos de 3 cm X 3 cm. Autonomamente, o aluno oscila entre comunicar-se entregando uma figura apenas e comunicar-se formando frases instrumentais (para atendimento de necessidades imediatas), necessitando, por vezes, de dicas verbais breves por parte do interlocutor (este aponta com o dedo a figura autoclítica necessária para a composição frasal).

Apresenta agitação psicomotora acentuada em alguns momentos, especialmente quando ocioso ou na presença de linhas de fiapos de tecido ou

⁶ Doravante, todos os nomes dos participantes mencionados são fictícios, com o intuito de preservar a identidade de todos os sujeitos de pesquisa.

barbantes. Quando em posse destas, as agita com uma das mãos repetidamente vocalizando cada vez mais alto, deixando de se interessar por outros estímulos no ambiente.

O repertório comunicativo de Geraldo na escola baseia-se em pegar os objetos que deseja quando estão próximos, independentemente de a quem pertença; pegar sua caneca e mostrar ao professor mais próximo quando está com sede; dirigir-se até a porta da sala rapidamente quando deseja sair e, caso impedido, vale-se de empurrões, arranhões, mordidas, tapas ou cabeçadas para conseguir chegar até a porta. Quando está com fome, corre até o refeitório ou chora em alto som. Seu “sim” baseia-se em sorrir e demonstrar uma postura relaxada, e seu “não” consistem em uma feição contrariada e corpo tenso.

A frequência semanal do aluno na escola era irregular. Frequentava de dois a três dias por semana; normalmente as terças e quintas-feiras eram os dias mais comuns de presença. Mesmo assim, as faltas nestes dias eram frequentes durante a coleta de dados. A mãe do aluno alegava que não gostava de levá-lo à escola nos mesmos dias de atendimento na Instituição por achar que Geraldo ficava muito cansado. A escola acatou este desejo da mãe. O estudante faz acompanhamento por quatro professores de apoio durante o turno na escola regular.

Na Instituição, esse tipo de repertório raramente se faz presente, valendo-se de seu álbum comunicativo para expressar seus desejos e necessidades.

b) Participante André

É professor de História, Geografia e Ciências da turma de Geraldo. André é professor efetivo de educação básica II na rede municipal há cinco anos, estando na escola local da pesquisa também pelo mesmo período. Não tem especializações ou formações referentes à educação inclusiva. Ademais, desconhecia a ideia de comunicação alternativa e nunca havia tido um aluno com deficiência ou autismo anteriormente em sua carreira profissional.

c) Participante Ricardo

Professor efetivo de educação básica III, Educação Física, há três anos na rede municipal de ensino. Já participou de um curso sobre esporte adaptado e não conhecia previamente comunicação alternativa.

d) Participante Mara

Professora efetiva de educação básica I há seis anos na rede municipal de ensino. Professora de apoio no período da tarde para o aluno-alvo por meia semana, de segunda a quarta-feira. No período da manhã, é professora em uma unidade escolar de educação infantil. Trabalhou como professora e coordenadora da Instituição conveniada à Secretaria da Educação por oito anos antes de ingressar na rede municipal, tendo se instruído sobre o sistema PECS-Adaptado. Tem formação em Atendimento Educacional Especializado e já foi professora de AEE na rede municipal em outra escola de ensino fundamental. Trabalhou com o PECS-Adaptado na mesma Instituição.

e) Participante Luciana

Professora efetiva de educação básica I há quatro anos na rede municipal de ensino. No período da manhã, é professora em uma unidade escolar de educação infantil. Professora de apoio no período da tarde para o aluno-alvo por meia semana, de quarta a sexta-feira. Sem conhecimentos prévios sobre educação inclusiva ou comunicação alternativa. É seu segundo ano como, também, professora de apoio.

3.3 Materiais

Foram usados materiais para registro dos dados como folhas de sulfite e lápis, caderno de diário de campo e o recurso de sistema de comunicação alternativa utilizado pelo aluno:

1. Álbum de Comunicação Alternativa e Ampliada do sistema PECS-Adaptado (segundo Walter (2000; 2006)): usado pela criança do estudo com figuras relativas ao contexto escolar, feitas pelo pesquisador.

2. Figuras de comunicação relativas ao contexto escolar: utilizadas no álbum do participante aluno, foram, em sua maioria, do PCS (The Picture Communication Symbols), criados por Mayer Johnson disponível pelo *software* Boardmaker versão 6, contendo 11700 símbolos pictóricos. Além disso, foram utilizadas imagens do Google Imagens. Estas figuras são coloridas, cortadas em tamanho 3 cm x 3 cm, plastificadas e com um pedaço pequeno de velcro áspero colado em seus dorsos, para serem fixadas na outra parte de velcro macio dispostas nas páginas dos álbuns.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Para a realização da pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos:

a) Questionário sobre perfil comunicativo de alunos não orais ou com fala não funcional no contexto de sala de aula regular:

Protocolo elaborado pelo pesquisador, adaptado do modelo de questionário de Walter (2006), com o propósito de coletar dados relativos aos conhecimentos prévios sobre comunicação alternativa dos professores participantes, suas visões sobre o padrão comunicativo e das suas interações com o participante aluno. Identificação de habilidades no estudante e expectativas em relação ao uso da CAA em sala de aula. O questionário (Apêndice 1) contém 17 questões e foi preenchido por cada um dos professores participantes.

b) Diário de campo:

Diário de anotações do pesquisador contendo as descrições e informações das sessões com cada participante.

c) Folha de Seleção das Figuras de Necessidades Relevantes:

Seleção dos itens de maior interesse e relevância do aluno no contexto escolar preenchida pelos Participantes professores (WALTER, 2006). Embora o aluno já tivesse seu álbum de comunicação que se pretende inserir na ambientação escolar, o vocabulário do recurso não estava condizente com as necessidades e interesses do estudante na rotina escolar. Foi necessário elencar com os professores quais figuras seriam importantes colocar no álbum para que fossem familiares ao dia a dia do participante (Apêndice 2).

d) Desempenho de comportamentos comunicativos do aluno participante:

Elaborado por Togashi (2014) e baseado em Corrêa Netto (2012), com algumas modificações pelo pesquisador: consiste em um quadro com categorias estabelecidas para pontuar a ocorrência de comportamentos comunicativos do aluno na interação aluno/professores, minuto a minuto, com total de 21 minutos por

sessão, nos ambientes sala de aula comum e quadra poliesportiva. As categorias elencadas foram:

- ☐ Iniciativa de interação com o professor;
- ☐ Atende às solicitações do professor;
- ☐ Comportamentos inadequados;
- ☐ Meio Comunicativo.

A categoria *Meio Comunicativo* está subdividida em:

- Verbalização com apoio do professor: professor fala a palavra ou frase, e o aluno repete a emissão dela;
- Vocalização: todas as outras emissões com valor comunicativo;
- Gestual: que envolvem movimentos do rosto e do corpo;
- CAA: uso de formas de Comunicação Alternativa e Ampliada com o aluno.

Como variável independente na Intervenção, foi introduzido o recurso comunicativo em utilização pelo aluno na Instituição no qual faz seguimento, no caso, seu Álbum do Programa PECS-Adaptado (Apêndice 3).

e) Desempenho de comportamentos comunicativos pelos interlocutores (professores):

Elaborado por Togashi (2014) e baseado em Corrêa Netto (2012), com algumas modificações pelo pesquisador: consiste em um quadro com categorias estabelecidas para pontuar a ocorrência de comportamentos comunicativos dos professores, minuto a minuto, com total de 21 minutos por sessão, nas interações com o aluno participante, nos ambientes sala de aula comum e quadra poliesportiva. As categorias são:

- ☐ Dá instruções ao aluno;
- ☐ Aguarda a resposta do aluno;
- ☐ Incentiva a comunicação social do aluno;
- ☐ Atende às solicitações do aluno;
- ☐ Oferece *feedbacks*.

Os *feedbacks* poderiam ser positivos (motivadores e elogiosos), corretivos (indicando sugestões de correções para uma questão) e negativos (de caráter crítico, após uma ação julgada inadequada pelo interlocutor). Não foi adotada nas planilhas de comportamentos comunicativos a categoria de *feedbacks* negativos, uma vez que estes, na prática, ficam embutidos nos oferecimentos de *feedbacks* corretivos. Isso se verifica nas interações corretivas por parte dos professores participantes, que se iniciavam com “não”, desaprovando uma ação por parte do aluno, complementada, em seguida, pelas indicações de correção durante a fala dos interlocutores.

3.5 Procedimentos Preliminares

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar (Parecer nº n.º 2.873.472/18) e pela Secretaria Municipal da Educação do município de Ribeirão Preto – SP. Em seguida, a partir de contato prévio com a instituição conveniada, ocorreu a indicação de realização da pesquisa com o aluno Geraldo. Assim, houve o contato com a escola regular no qual o aluno participante estuda para a apresentação da pesquisa junto à direção e aos professores envolvidos com o aluno para livre concordância de participação no estudo. Com o aceite dos envolvidos, foi feito o contato com a família do aluno selecionado para a apresentação da pesquisa e a livre concordância na participação de seu filho. Todos os participantes e responsáveis pelo estudante assinaram os termos de consentimento livre e esclarecido (Anexo 1).

3.6 Procedimentos de coleta de dados

Para a compreensão dos procedimentos adotados, optou-se pela organização de duas etapas de coleta de dados – Linha de base e Intervenção –, descritas a seguir:

a) Linha de Base:

O objetivo da primeira etapa foi identificar o repertório inicial sobre comunicação alternativa dos professores do aluno Geraldo e quantificar as interações comunicativas entre o aluno-alvo e os interlocutores professores. Além

disso, observar as formas das atividades propostas ao aluno (se condizentes ou não ao contexto de sala).

Aplicou-se o *Questionário sobre perfil comunicativo de alunos não orais ou com fala não funcional no contexto de sala de aula regular* como instrumento para levantamento de dados com todos os professores de referência do aluno participante. Esse Questionário foi novamente aplicado um mês após o término das sessões de Intervenção com os professores participantes, com o intuito de levantar dados sobre o que sentiram e observaram como diferente em suas práticas com o aluno a partir da adoção da comunicação alternativa nas interações com o estudante, bem como se houve a continuidade do uso da CAA após o fim da pesquisa, ou seja, sem a presença do pesquisador na escola semanalmente.

Nas observações não participantes em sala de aula por parte do pesquisador, foram utilizados, para a pontuação das ocorrências de comportamentos comunicativos professor/aluno por minuto, dois instrumentos: *Desempenho de comportamentos comunicativos do aluno participante* e *Desempenho de comportamentos comunicativos pelos interlocutores*, além das anotações de Diário de Campo.

Os comportamentos comunicativos foram observados pelo pesquisador nos locais – sala de aula e quadra poliesportiva –, e cada sessão teve duração de 21 minutos contínuos.

A intenção inicial era realizarem-se as sessões de coleta, para essa etapa, com frequência de três vezes por semana, ao longo de um mês. Porém, não foi possível seguir a frequência desejada devido às constantes faltas do aluno na escola, mesmo nos dias mais comuns de sua presença.

Em média, o aluno esteve presente de um a dois dias por semana, e, em algumas semanas, não esteve presente em nenhum dia, prejudicando muito a coleta de informações junto a todos os professores. Nesse ínterim, houve uma greve do funcionalismo público municipal de abril a maio de 2019, com trinta dias de duração.

b) Intervenção:

A Intervenção utilizou-se da inserção do recurso de comunicação alternativa do aluno por meio de ensino incidental² junto a dois professores participantes regentes (André e Ricardo) e dois professores de apoio (Mara e Luciana) interessados em melhorar a interação com o aluno durante as aulas.

O procedimento interventivo foi constituído em forma de um programa de capacitação, de carácter breve, aos professores e realizado diretamente em suas práticas docentes com o aluno-alvo. Esse programa foi denominado **PROCCAS** - Programa de Capacitação em Comunicação Alternativa em Serviço.

O *PROCCAS* caracterizou-se por:

- Acontecer em ambiente natural, no caso os ambientes escolares frequentados pelo aluno;
- Mobilizar os professores na assimilação da CAA como forma de suplementação ou alternativa à fala, a ser utilizada em todo momento que demanda comunicação, e não como uma atividade a ser feita com o aluno em alguns momentos;
- Compreensão quanto à importância do uso de elementos visuais para fins comunicativos e conceituais durante as interlocuções com o aluno;
- Ensino Incidental (WARREN,1985) e Modelagem (Bandura) com os professores. Aproveitando situações naturais de sala de aula para apresentar-lhes a utilização do recurso de Comunicação Alternativa em momentos comunicativos com o estudante – falar enquanto mostra ao aluno as figuras correspondentes ao que é dito e como podem modelar o aluno na utilização do recurso de CAA;
- Perceberem a necessidade de planejar aulas levando-se em conta o uso de apelos visuais ou concretos para tornar atividades e conceitos acadêmicos mais acessíveis ao estudante.

Para isso, houve a disponibilização do recurso álbum de comunicação pelo sistema PECS-Adaptado (WALTER, 2000) utilizado pelo aluno Geraldo dentro de sua mochila para que estivesse acessível para uso. O pesquisador aproveitou-se de situações incidentais ocorridas nos ambientes escolares envolvendo o aluno e os professores participantes, para estabelecer diálogos mediados pela Comunicação Alternativa com Geraldo relativos àquelas situações.

Essas ações tinham o propósito de modelar essas interações comunicativas aos professores presentes em cada uma dessas situações, de modo que assimilassem duas coisas: como era o comportamento do aluno ao utilizar o álbum de CAA em situações de diálogo e qual deveria ser a postura de um interlocutor ao

valer-se da Comunicação Alternativa com um usuário dela durante episódios comunicativos.

O pesquisador, nesses episódios com o aluno, aproveitava para introduzir na conversação os professores que participavam naquele momento a fim de que praticassem com Geraldo o que haviam observado durante a modelagem. Foram realizadas quatro sessões de Intervenção com os participantes durante o primeiro semestre de 2019, no período de março a junho. Durante os diálogos dos professores com o estudante pela CAA, o pesquisador, quando entendia ser necessário, fazia comentários pontuais ou mesmo a retomada da modelagem com os docentes.

Nessa pesquisa, os episódios de ensino incidental, aconteceram seguindo a ordenação proposta por Warren (1985), a saber:

- a) organização do ambiente físico para aumentar a probabilidade de interação;
- b) seleção de objetivos de acordo com as habilidades da criança, os reforçadores possíveis para os comportamentos esperados e as possibilidades oferecidas pelo ambiente;
- c) solicitação de formas comunicativas mais elaboradas a partir das respostas mais simples da criança;
- d) uso de reforçadores naturais, como atenção do adulto ou acesso a objetos almeçados após as tentativas de comunicação da criança;
- e) episódios breves iniciados pela criança.

Segundo Lamônica (1993), nestes episódios, quando a criança se motiva a começar uma interação com o adulto, ao mostrar interesse ou necessidade por algum elemento ou situação presente no ambiente, o educador aproveitava o momento para incitar a utilização da linguagem desejada na forma de pistas, tais como a atenção direcionada à questão observada pela criança ou instigações verbais de acordo com o contexto apresentado, como “O que você quer?” “Você está olhando para isso?” etc.

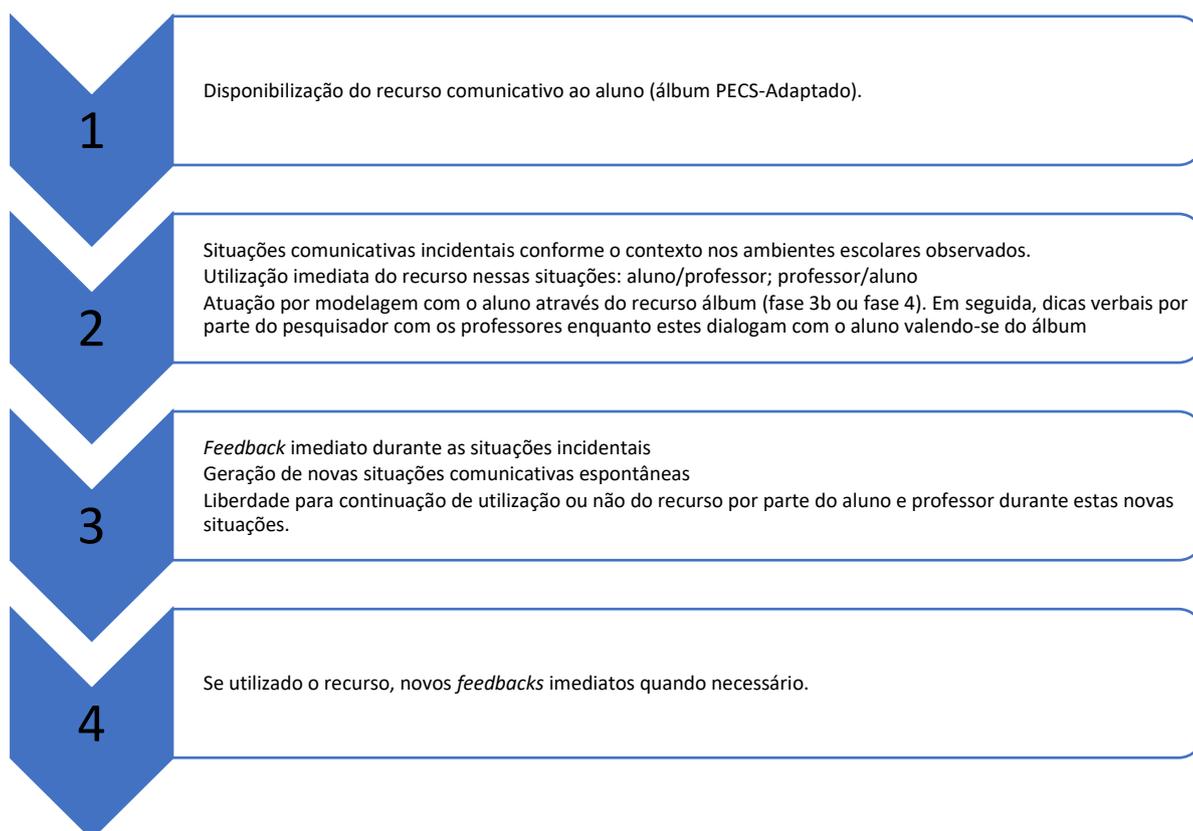
Desse modo, durante as aulas dos professores participantes, o pesquisador permanecia no ambiente de aula com as planilhas dos respectivos instrumentos. Para cada iniciativa comunicativa provinda do aluno participante aos professores ou

desses a Geraldo, eram marcadas nestas planilhas os comportamentos comunicativos observados por cada envolvido na interação: por quem fez a iniciativa comunicativa e o tipo de resposta pelo interlocutor perante essa iniciativa.

Considerou-se o número de ocorrências por minuto dos comportamentos comunicativos elencados nos instrumentos *Desempenho de comportamentos comunicativos pelos interlocutores* e *Desempenho de comportamentos comunicativos do aluno participante* caracterizados em cada interação observada. Também foram complementadas por anotações de diário de campo, de modo a comparar com os dados da linha de base.

A figura 1 apresenta o fluxo das ações realizadas:

Figura 1 – Instruções e estratégias realizadas na intervenção



Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Organização da aplicação inicial do Ensino incidental dentro do *PROCCAS* com cada professor-participante, conforme a ordenação de Warren (1985):

Professoras Luciana e Mara:

1 – Episódios breves iniciados pela criança;

No pátio da escola, ao final do intervalo entre aulas, notando-se que o aluno parecia demonstrar desconforto em ali permanecer devido à sua inquietude no momento e por estar puxando o braço da professora Mara, o pesquisador aproveitou essa situação comunicativa para introduzir o uso do álbum pelo estudante e, ao mesmo tempo, começar a capacitar seu uso pelas professoras.

2 – Organização do ambiente físico para aumentar a probabilidade de interação;

O pesquisador, no pátio da escola, ao final do intervalo, apresentou visualmente o álbum a Geraldo com as professoras de apoio do estudante presentes, Mara e Luciana, explicando a ele que, a partir daquele momento, o álbum estaria disponível a ele na escola, podendo se comunicar com as demais pessoas de outra forma já conhecida por ele, por meio de suas figuras comunicativas. Essa explicação oral foi entremeada, simultaneamente, pelas ações do pesquisador de pegar no álbum de figuras correspondentes às palavras mais significativas de sua fala.

3 – Solicitação de formas comunicativas mais elaboradas a partir das respostas mais simples da criança;

O pesquisador demonstrou o uso do recurso comunicativo às professoras fazendo uma pergunta a Geraldo: “Você gostaria de sair daqui?”, para que ele respondesse usando o recurso de CAA, de modo a substituir o comportamento de puxar o braço da professora. Em seguida, ele respondeu assertivamente valendo-se de seu álbum, pegando a figura “Sim” e entregando-a ao pesquisador.

4 – Uso de reforçadores, como atenção do adulto ou acesso a objetos almejados após as tentativas de comunicação da criança;

Geraldo foi imediatamente reforçado verbalmente pelo pesquisador: “Muito bem, Geraldo! Eu te entendi! Você não quer ficar aqui.”

3 – Solicitação de formas comunicativas mais elaboradas a partir das respostas mais simples da criança;

E, em seguida, incentivou a professora Luciana que perguntasse ao aluno: “Você gostaria de ir à sua sala de aula?”. Ela perguntou, e o aluno respondeu novamente pelo álbum, procurando a imagem que desejava. Escolheu a figura “Sala de aula professor André” (justamente a aula que viria em sequência), estendendo seu braço para entregar ao pesquisador. Este apontou à professora Luciana, comentando ao aluno que respondesse a ela, pois foi quem lhe perguntou. O aluno entregou a figura a Luciana.

Vale ressaltar que foi a primeira vez em que o aluno era apresentado às figuras de contexto escolar. A figura de aula do professor André era representada por um globo terrestre.

4 – Uso de reforçadores, como atenção do adulto ou acesso a objetos almeçados após as tentativas de comunicação da criança;

Imediatamente as professoras o incentivaram a ir. O aluno foi rapidamente à sala de aula do professor correspondente, tentando abrir a porta para entrar.

Professor Ricardo:

1 – Organização do ambiente físico para aumentar a probabilidade de interação;

Com o professor Ricardo, a demonstração aconteceu no início da aula, dado o grande interesse em ir ao balanço de corda que fica pendurado na quadra. Foi combinado que, se ele demonstrasse interesse pelo balanço, isso seria usado como oportunidade comunicativa com o professor Ricardo.

2 – Episódios breves iniciados pela criança;

Com o professor Ricardo, a demonstração aconteceu no início da aula, com Geraldo sendo instigado pela professora de apoio Luciana a perguntar ao professor Ricardo se poderia ficar no balanço de cordas montado na quadra enquanto a turma se organizava.

3 – Solicitação de formas comunicativas mais elaboradas a partir das respostas mais simples da criança;

Geraldo foi em direção ao professor e perguntou a ele entregando-lhe a figura do balanço. Ressalta-se que o pesquisador estava junto para intervir no procedimento quando necessário.

4 – Uso de reforçadores, como atenção do adulto ou acesso a objetos almeçados após as tentativas de comunicação da criança;

O professor surpreendeu-se, pegou a figura e disse: “Você quer ir no balanço?”. O aluno sorriu, e o professor permitiu, também perguntando a Geraldo se poderia ver seu álbum. O professor aproveitou para tirar dúvidas pontuais sobre o uso da CAA pelo recurso do aluno (se estava certo como ele havia reagido à pergunta do aluno, se ele, professor, poderia usar o álbum também com o aluno e que outras situações em aula nas quais ele poderia valer-se do recurso com o aluno). Foi-lhe respondido brevemente cada questão e dito pelo pesquisador que seria mandado um *e-book* explicativo sobre o programa PECS-Adaptado (WALTER, 2000). Após 10 minutos, o professor se aproximou do aluno com o álbum, mostrando a Geraldo que a atividade iria acontecer, chamando-o a participar. O aluno aceitou.

Professora Mara:

1 – Organização do ambiente físico para aumentar a probabilidade de interação;

Após a aula de Educação Física, na qual Geraldo bebeu bastante água ao longo da aula, provavelmente o aluno estaria com vontade de ir ao banheiro antes de iniciar a próxima aula. Com o estudante na sala de aula do professor André (era a aula seguinte), foi solicitado ao aluno, pelo pesquisador, que pegasse o álbum de seu bolso e o colocasse sobre sua carteira.

2 – Episódios breves iniciados pela criança;

Observou-se maior agitação do aluno ao entrar em sala. Avaliou-se rapidamente com a professora Mara que ou ele não gostaria de permanecer em sala ou estaria com vontade de ir ao banheiro. Optou-se por se tentar a segunda hipótese como oportunidade comunicativa incidental.

3 – Solicitação de formas comunicativas mais elaboradas a partir das respostas mais simples da criança;

Mara perguntou a Geraldo se gostaria de ir ao banheiro. O aluno respondeu pegando a figura do banheiro e colocando-a na tira porta-frase para entregar à professora: “EU QUERO” + “BANHEIRO”. Aqui, o aluno respondeu conforme a fase 4 do PECS-Adaptado (WALTER, 2000)..

4 – Uso de reforçadores, como atenção do adulto ou acesso a objetos almeçados após as tentativas de comunicação da criança;

Mara assentiu dizendo “Isso, Geraldo, entendi! Você está apertado, né? Quer ir ao banheiro!”. Em seguida, ela pediu que Geraldo voluntariamente perguntasse ao professor André se ele, Geraldo, poderia ir. Esta foi a introdução do uso do álbum com o professor André, que está descrito logo abaixo.

Professor André:

1 – Organização do ambiente físico para aumentar a probabilidade de interação;

Com o professor André a apresentação do álbum também consistiu em observar sua aplicação natural no contexto de sua aula, com o pesquisador primeiro atuando e, em seguida, dando dicas à professora de apoio Mara, enquanto ela dialogava com Geraldo através do álbum, conforme a oportunidade comunicativa descrita acima.

2 – Episódios breves iniciados pela criança;

Como o aluno estava com vontade de ir ao banheiro, ao ser solicitado pela professora Mara que perguntasse ao professor André, Geraldo foi imediatamente. Mesmo que, até então, não tivesse tido praticamente nenhuma relação com este professor.

3 – Solicitação de formas comunicativas mais elaboradas a partir das respostas mais simples da criança;

O aluno, com seu álbum, foi em direção ao professor e olhou para ele. André perguntou a Geraldo sobre o que ele gostaria de dizer, e o aluno soltou uma

vocalização. O professor pediu que Geraldo dissesse através de seu álbum, pois não havia entendido. Geraldo entregou a ele a figura do banheiro sozinha.

4 – Uso de reforçadores, como atenção do adulto ou acesso a objetos almeçados após as tentativas de comunicação da criança;

O professor respondeu: "Eu entendi, Geraldo! Mas diz direito para mim" (apontando para o porta-frase).

3 – Solicitação de formas comunicativas mais elaboradas a partir das respostas mais simples da criança;

Geraldo montou a mesma frase no porta-frase que havia dito para a professora Mara ("EU QUERO" + "BANHEIRO") e entregou ao professor.

4 – Uso de reforçadores, como atenção do adulto ou acesso a objetos almeçados após as tentativas de comunicação da criança;

Foi imediatamente reforçado socialmente por André, de forma a atestar que o professor observou atentamente a situação comunicativa prévia da professora Mara e do pesquisador com o aluno, sem ser solicitado a isso. Assim, reproduziu tal qual a professora de apoio havia se portado com o aluno-alvo.

3.7 Procedimentos de análise de dados

Os dados provenientes da aplicação dos instrumentos, tanto na Linha de Base como na Intervenção, foram organizados em tabelas e quantificados por frequência de ocorrência por sessão. Especificamente sobre a Intervenção, análises comparativas do desempenho dos quatro professores e do aluno foram realizadas entre o antes e o depois da intervenção de modo a quantificar o efeito das ações propostas.

Os instrumentos utilizados para se realizarem as comparações dos dados colhidos dos professores quando em interação com o aluno participante foram o *Quadro de transcrição por categorias de comportamentos comunicativos do aluno* e o *Quadro de transcrição por categorias de comportamentos comunicativos dos interlocutores*, em que se marcavam com "X" as categorias comunicativas presentes nos Quadros mencionados quando ocorriam durante as relações comunicativas

professor-aluno em cada minuto durante as sessões de 21 minutos de observação, tanto em Linha de Base como em Intervenção para cada sujeito participante.

Por terem sido observadas interações comunicativas sempre envolvendo o aluno-alvo com um dos docentes da pesquisa, cada comportamento comunicativo dos professores com o aluno gerava um comportamento comunicativo seu e vice-versa. Assim, pontuou-se com o “X” o tipo de categoria em que cada um se encaixava nos Instrumentos utilizados e mencionados neste tópico.

As categorias elencadas no Quadro de transcrição por categorias de comportamentos comunicativos do aluno foram:

- Iniciativa de interação com o professor: quando a criança busca estabelecer interações com o professor espontaneamente;
- Atende às solicitações do professor: caso o professor solicite alguma ação e o aluno atende ao pedido;
- Comportamentos inadequados: quando o aluno apresenta algum tipo de conduta não adequada ao momento, como sair correndo sem ser solicitado, gritar, agredir;
- Meio Comunicativo: forma utilizada pelo aluno para se comunicar com seu interlocutor. Está subdividida em:
 - Verbalização com apoio do professor: professor fala a palavra ou frase e o aluno repete a sua emissão;
 - Vocalização: todas as outras emissões com valor comunicativo;
 - Gestual: que envolvem movimentos do rosto e do corpo;
 - CAA: uso de formas de Comunicação Alternativa e Ampliada com o aluno.

A seguir, é apresentado o modelo do Quadro utilizado na pesquisa com o aluno participante:

Figura 2 – Quadro de transcrição por categorias de comportamentos comunicativos

Quadro de transcrição por categorias de comportamentos comunicativos								
Data da sessão:		Transcrito por :		Participante: Aluno c/regente () apoio ()				
Intervalos de tempo	Iniciativas de comunicação como prof.	Atende às solicitações do professor	Comportamentos inadequados	Meio comunicativo				
				Instrumental	Verbaliza c/ apoio	Vocalização	Gestual	PECS-Adaptado
1' min.								
2' min.								
3' min.								
4' min.								
5' min.								
6' min.								
7' min.								
8' min.								
9' min.								
10' min.								
11' min.								
12' min.								
13' min.								
14' min.								
15' min.								
16' min.								
17' min.								
18' min.								
19' min.								
20' min.								
21' min.								

Fonte: elaborado pelo autor (2021), baseado em Togashi (2014).

As categorias observadas no Quadro de transcrição por categorias de comportamentos comunicativos dos interlocutores foram:

- Dá instruções ao aluno: professor solicita ao aluno que execute uma ação, incluindo pedidos de ajuda e ações que envolvem outra pessoa;
- Aguarda a resposta do aluno: o professor aguarda que o aluno formule sua resposta sem tentar interferir durante a sua elaboração;
- Incentiva a comunicação social do aluno: professor busca manter a comunicação com o aluno;
- Atende às solicitações do aluno: o estudante solicita a atenção do professor e sua atenção é atendida;
- Oferece *feedbacks*: comentários (ou reforços) emitidos após uma ação do aluno. Os *feedbacks* poderiam ser positivos (motivadores e elogiosos), corretivos (indicando sugestões construtivas de ações para uma dada questão) e negativos (de caráter crítico, após uma ação julgada inadequada pelo interlocutor).

Não foi adotada nas planilhas de comportamentos comunicativos a categoria de *feedbacks* negativos, uma vez que, na prática, ficam embutidos dentro dos oferecimentos de *feedbacks* corretivos. Isso se verifica, pois as interações corretivas por parte dos professores participantes iniciavam-se com “não”, desaprovando uma ação por parte do aluno, complementada, em seguida, pelas indicações de correção durante a fala dos interlocutores.

Abaixo, é apresentado o modelo do Quadro utilizado na pesquisa com os professores participantes:

Figura 3 – Quadro de transcrição por categorias de comportamentos comunicativos dos interlocutores

Quadro de transcrição por categorias de comportamentos comunicativos dos interlocutores						
Data da sessão:			Transcrito por:			
Participante: Professor (X) regente () apoio						
Intervalos de tempo	Aguarda a resp. do aluno	Dá instruções ao aluno	Incentiva a comunicação social do aluno	Oferece feedbacks: C corretivo M motivador	Atende a solicitações do aluno	Faz perguntas ao aluno
1' min.						
2' min.						
3' min.						
4' min.						
5' min.						
6' min.						
7' min.						
8' min.						
9' min.						
10' min.						
11' min.						
12' min.						
13' min.						
14' min.						
15' min.						
16' min.						
17' min.						
18' min.						
19' min.						
20' min.						
21' min.						

Fonte: elaborado pelo autor (2021), baseado em Togashi (2014).

Com isso, conseguia-se comparar o comportamento comunicativo de cada professor que participou dos dois momentos da pesquisa e do aluno diante desses docentes, nas sessões sem e com Comunicação Alternativa. Dessa forma, pôde-se observar quais categorias comunicativas destacaram-se mais em Linha de base (sem CAA) e em Intervenção (com CAA) dos participantes.

Para melhor constatação das diferenças de comportamentos enquanto interlocutores identificados nos sujeitos participantes, especialmente se houve mudanças efetivas em suas práticas docentes após a realização da pesquisa, ou seja, sem a presença do pesquisador, foi feita a reavaliação do Instrumento Questionário aos professores que participaram dos dois momentos da pesquisa. Neste caso, comparou-se a percepção pessoal de cada docente quanto aos efeitos da Comunicação Alternativa no contexto escolar e se houve internalização e manutenção dos comportamentos positivos como interlocutores que se mostraram destacados durante a Intervenção com a CAA.

3.8 Índice de concordância Interobservador

Para garantir a fidedignidade dos dados coletados, foram checadas as pontuações de 50% das sessões das duas fases da pesquisa com cada um dos professores participantes, visto que não houve a permissão de filmagem das sessões na escola.

Os dados checados de cada professor em relação a quantas marcações no *Quadro de transcrição por categorias de comportamentos comunicativos dos interlocutores* que consideraram válidas e que estavam de acordo com a pontuação feita pelo pesquisador nas situações comunicativas observadas nas sessões ao longo da pesquisa foram contabilizados. Seriam considerados para os resultados os dados de participantes que obtivessem porcentagem de concordância com o pesquisador acima de 75%.

Quadro 1 – Índice de Concordância (IC) por Professor Participante

Professor Participante	IC Linha de Base Sessão 1	IC Linha de Base Sessão 4	IIC Linha de Base Média Total %	IC Intervenção Sessão 1	IC Intervenção Sessão 4	IC Intervenção Média Total %
André	84%	82%	83%	86%	84%	85%
Ricardo	80%	82%	81%	87%	85%	86%
Mara	84%	86%	85%	83%	85%	84%
Luciana	83,5%	82,5%	83%	82%	84%	83%
Média Total	83%			84,5%		

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

3.9 Percentual de Dados Que Excedem a Mediana (PEM)

Além do caráter interventivo breve do PROCCAS, também se utilizou o “Percentual de Dados Que Excedem a Mediana” (PEM). É um método estatístico não paramétrico cuja hipótese da abordagem do PEM é que se o processo interventivo não tiver efeito, os pontos de dados na fase de Intervenção se concentrarão em torno da média obtida da Linha de Base.

O PEM identifica o percentual de pontos de dados superior à média dos dados da linha de base (MA, 2006) quando se espera que o efeito esperado aumente ou o percentual de dados abaixo da média da linha de base quando se espera que o efeito desejado diminua. O PEM ideal apresenta um percentual de 70% a 100%, indicando que os efeitos do processo de Intervenção foram muito relevantes. Sendo que abaixo disso até 50% é considerado que os efeitos foram razoáveis e abaixo de 50%, efeitos de pouca eficácia.

4. RESULTADOS

Serão apresentados os resultados obtidos dos seguintes momentos da pesquisa:

1. Questionário aplicado aos professores-participantes antes do início da Linha de Base;
2. Linha de Base;
3. Intervenção;
4. Reaplicação do Questionário aos professores-participantes ao final da intervenção.

4.1 Questionário Pré-linha de Base

Quanto aos resultados do Questionário aplicado aos professores referentes ao repertório e conhecimento inicial dos docentes sobre comunicação alternativa e sobre o sentimento de atuação com o aluno Geraldo no cotidiano escolar, o Apêndice 5 destaca os principais achados por participante.

Todos os professores participantes concordam que a comunicação do aluno em sala não é clara, e, igualmente, todos tiveram muita dificuldade em compreender o estudante. No quesito referente ao aluno demonstrar seus sentimentos, chama a atenção o fato de que os professores que apresentaram um contato maior com o aluno participante conseguiram dizer que ele expressa seus sentimentos dentro das possibilidades comunicativas apresentadas até então na escola, tais como choros, gritos, sorrisos e expressões faciais de agrado ou de contrariedade.

Já os professores que tiveram contato mais pontual nos momentos das aulas tiveram muita dificuldade em perceber a expressão de sentimentos e mencionaram não ter conseguido entender o que o aluno sente. Ademais, não conseguem dizer o quanto o aluno tenta se comunicar em suas aulas, sendo as respostas em: “quase nunca” ou “não tenta”.

Diferentemente foram os casos dos professores de apoio e de Educação Física, que responderam “parcialmente” no quesito comunicar-se em sala. Vale ressaltar que, na aula do professor André, de História, Geografia e Ciências o aluno participante praticamente não permanecia em sala, havendo pouco contato com o estudante.

Todos concordaram quanto à forma com que o aluno tenta se comunicar, relacionando choro, aperto nos braços ou condução das professoras de apoio para o que o Geraldo deseja como repertório comunicativo do aluno em sala. Mara e Luciana conseguiram ressaltar as maneiras de comunicação do aluno quando demonstra estar bem, através de sorriso ou expressão facial tranquila. Todos os demais apenas ressaltaram os aspectos negativos de expressão da comunicação.

Observa-se unanimidade quanto aos comportamentos apresentados em sala de aula. Todos relataram os seguintes comportamentos: bater em professores, empurrar, morder, gritar, chorar e sair correndo. Alguns relacionaram o comportamento de apertar os braços das professoras de apoio.

Na questão 8 do questionário sobre quais habilidades os professores conseguiram enxergar no aluno, nas respostas observam-se dificuldades em conseguirem identificar habilidades no aluno. Os professores que tiveram menos situações interativas com Geraldo responderam abertamente que não conseguiram observar habilidades. Os que mais tiveram relacionamento com o aluno conseguiram identificar algumas habilidades, como o seguimento de instruções, esperar sua vez e pedir ajuda. Também listaram como habilidades do aluno: mostrar-se afetuoso, carinhoso e tranquilo em alguns momentos.

No quesito 9, sobre se já ouviram falar, pesquisaram ou conhecem comunicação alternativa, apenas as professoras de apoio que já haviam respondido em questão prévia, indicando ser a comunicação alternativa uma possibilidade para o desenvolvimento da comunicação do aluno, colocaram “sim” nesta resposta. São ambas as professoras que já trabalharam em instituições de Educação Especial em Ribeirão Preto. Uma das professoras, como mencionado em sua descrição, atuou como Atendimento Educacional Especializado na rede municipal. A segunda professora também tomou conhecimento através da pós-graduação em Educação Especial que está concluindo.

Essas duas professoras comentaram sobre suas experiências prévias nas instituições com a comunicação alternativa, e uma delas, Mara, respondeu tê-la utilizado muitas vezes com alunos não oralizados na instituição e no espaço do AEE.

No décimo quesito, se já foram orientados ou capacitados a utilizar comunicação alternativa em suas atividades, quase todos responderam que não, exceto a professora Mara, que disse ter sido orientada pelo Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação em seu período como professora do

AEE, utilizando em seus atendimentos em sala de recurso multifuncional. Assim, sobre a comunicação alternativa em suas aulas, os professores acham que vão conseguir entender melhor o aluno e que pode ajudar na forma como o enxergam.

Todos os professores consideram importante ver seu aluno comunicando-se melhor. Na questão seguinte, se acham que podem ajudar seu aluno a se comunicar melhor, a maioria das respostas resume-se à ideia de que gostariam muito de auxiliar, mas precisariam saber como. Também são comuns entre todos os professores os sentimentos relacionados a não conseguirem compreender o aluno participante. Relataram frustração, ansiedade, impotência e insegurança.

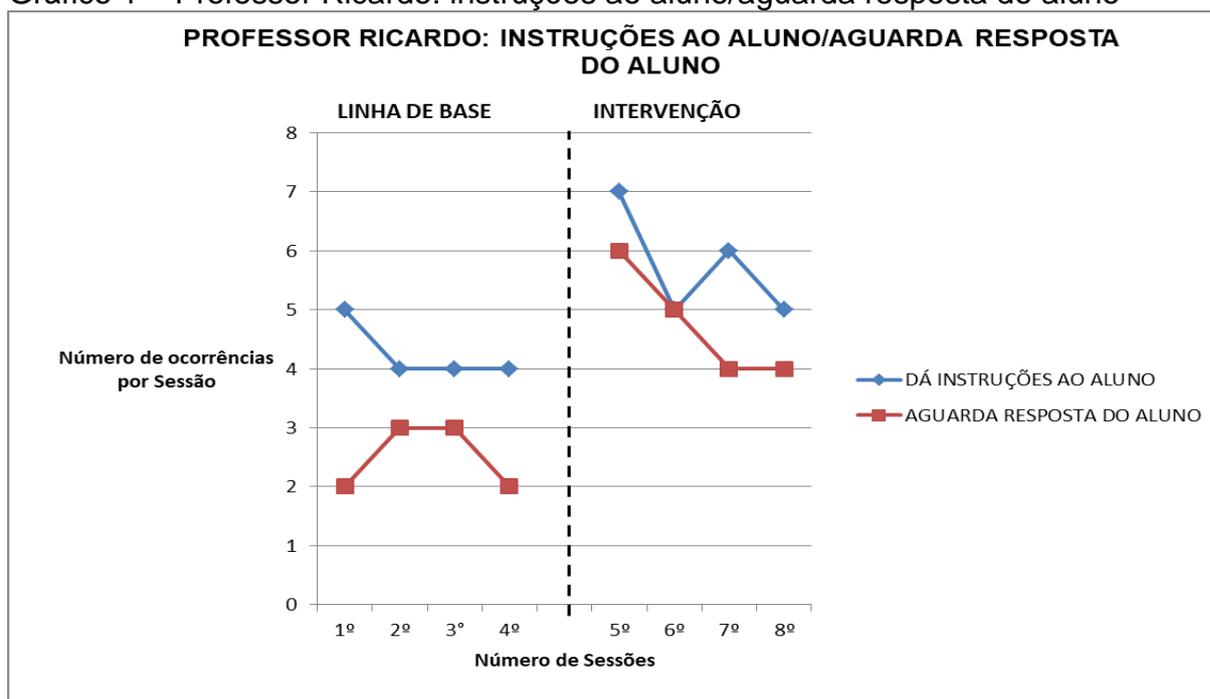
4.2. Linha de Base e Intervenção

Serão apresentados, a seguir, os dados dos professores participantes da Intervenção, em Linha de Base e em Intervenção, com o uso do álbum de CAA e os procedimentos de ensino incidental ofertados:

a) Professor Ricardo

Observam-se, a seguir, os dados do professor Ricardo, em que são comparados os valores totais de interações ocorridos durante o intervalo de 21 minutos observados de cada sessão:

Gráfico 1 – Professor Ricardo: instruções ao aluno/aguarda resposta do aluno



Fonte: elaborado pelo autor (2021).

O gráfico 2 apresenta a evolução comparativa por sessões dos quesitos “Dá instruções ao aluno” e “Aguarda a resposta do aluno”, por parte do professor de Educação Física, Ricardo, antes e depois da incorporação do álbum (a partir da quinta sessão) no contexto de suas aulas.

A comparação inicial entre os valores sugere uma variação baixa entre as interações dos dois períodos: linha de base e incorporação do álbum com relação à frequência de instruções dadas ao aluno pelo professor.

No entanto, quando se observa a variação de frequência com que o professor aguarda a resposta do aluno, percebe-se um aumento no aguardar quando em contexto com o álbum, especialmente na primeira sessão com o álbum. Nas demais sessões, a variação no aguardar resposta diminui entre os contextos. Talvez pelo fato de a primeira sessão com o álbum ter sido uma novidade para todos na aula (alunos e professores) e estarem mais mobilizados com relação ao novo recurso em ação.

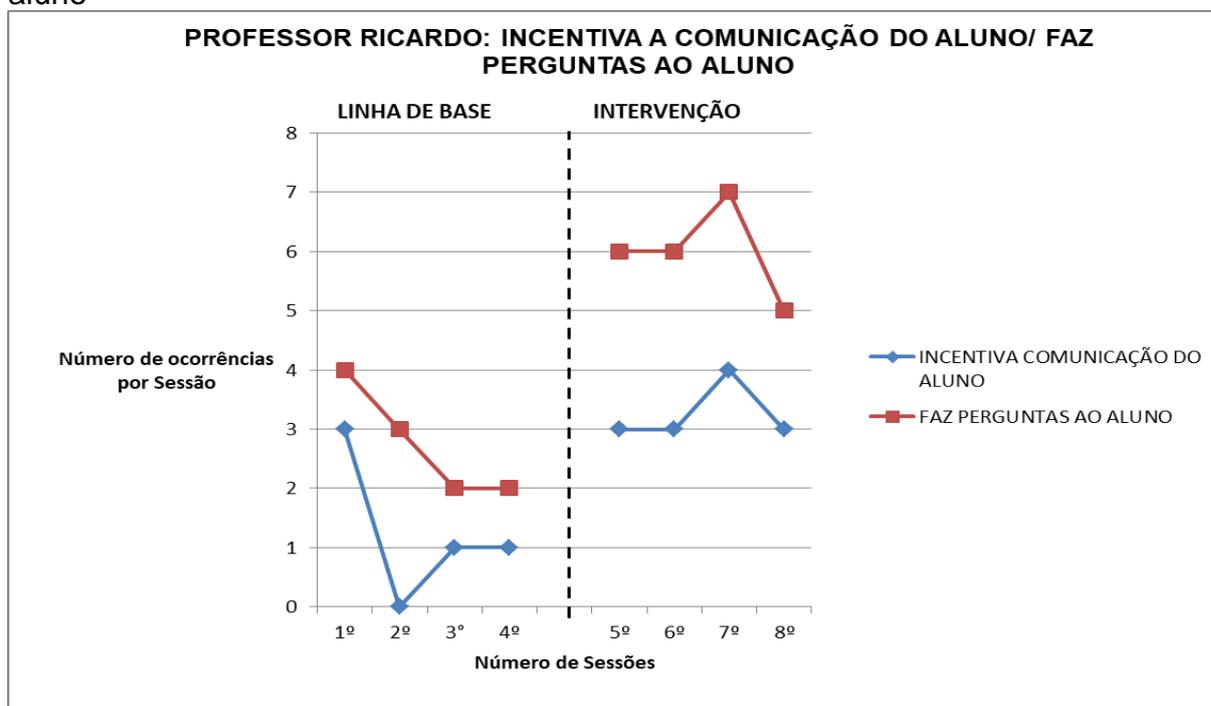
Salienta-se que, nas demais sessões, o tipo de instrução mudou em relação ao observado em linha de base: se nesta estavam referentes ao aluno permanecer com o grupo no caminho à quadra, dizer ao aluno para ir ao balanço ou para permanecer na quadra; com o álbum, as instruções foram referentes às atividades desenvolvidas em aula sobre a manutenção de incentivos para o estudante permanecer nesses locais.

Percebeu-se maior iniciativa do professor em incorporar no planejamento de suas aulas, e durante elas, a presença das professoras de apoio como forma de garantir maior tempo de Geraldo nas atividades da aula. Tal fato não ocorria durante a linha de base, em que o professor manifestava desagrado com a atuação delas porque, em suas palavras, “cuidam muito, ficam muito junto do Geraldo”.

A adoção de recursos visuais elaborados e usados pelo professor de maneira expositiva geral, relativos às atividades previstas nas aulas, parece ter contribuído para dinâmicas de aulas mais inclusivas. O professor Ricardo assim comentou:

Parece que eles [os alunos] estão prestando mais atenção, mais focados e preocupados do Geraldo poder participar, sem querer tanto ficar discutindo entre eles... Querem mostrar pra ele [para Geraldo]. Não preciso ficar chamando tanto a atenção deles quando era esse momento de conversar (fala do professor).

Gráfico 2 – Professor Ricardo: incentiva a comunicação do aluno/faz perguntas ao aluno

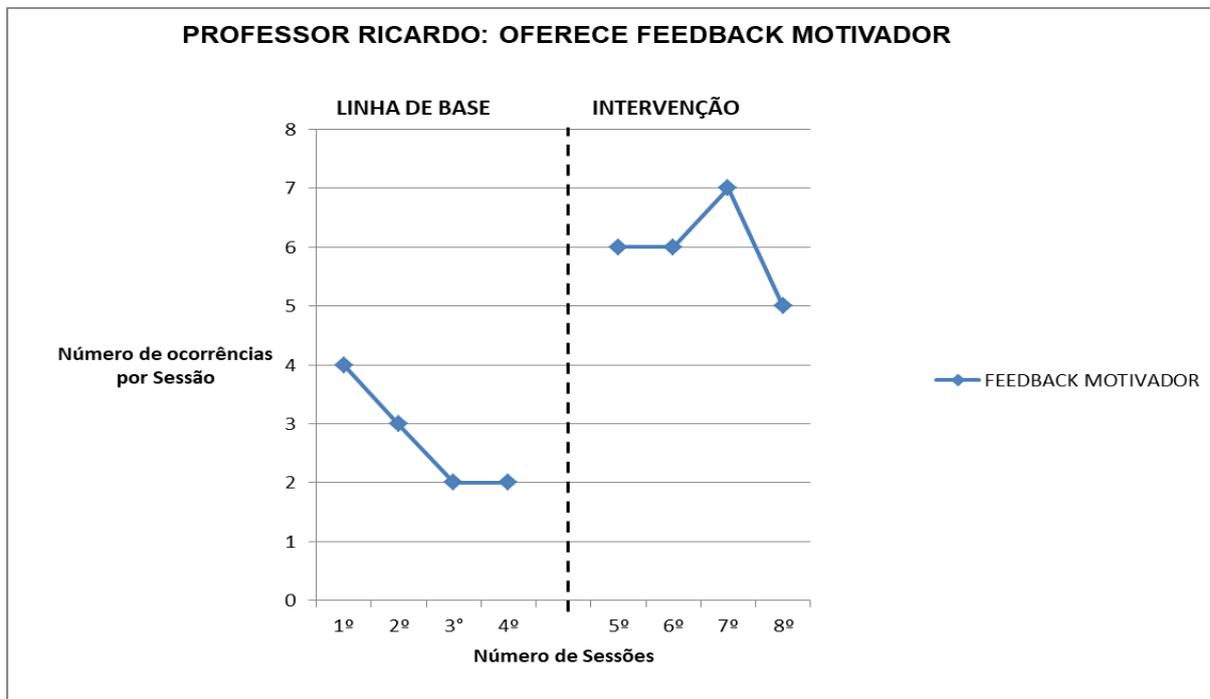


Fonte: elaborado pelo autor (2021).

O quesito apresentado no Gráfico 2 acima, mostra a tendência em incentivar mais a comunicação do aluno com a comunicação alternativa em aula. Com exceção da primeira sessão de linha de base, que apresentou frequência proporcional às sessões de intervenção, todas as demais sessões de sondagem mostram nenhuma ou apenas um incentivo durante os períodos observados.

A possível explicação para a primeira sessão ter dado um escore destoante das demais pode ser o fato de ter sido a primeira sessão de uma aula em que o professor estava sendo observado, incrementando sua atuação neste quesito. Já nas demais, acostumado e à vontade com a presença do pesquisador, apresentou um comportamento de atuação mais natural ao que já acontecia até o momento.

Se, na linha de base, os temas das perguntas eram referentes à confirmação de necessidades do aluno (tomar água, ir ao balanço, estar com fome, dar uma volta), no período com a CAA, estavam relacionadas ao bem-estar emocional de Geraldo durante a aula (se estava gostando da aula, de participar das atividades, se já estava cansado, se entendeu o que era para fazer). Coube mais às professoras de apoio tratarem com o aluno quanto ao seu bem-estar referente às atividades de vida diária (perguntar quanto ao desejo de ir ao banheiro, se estava com sede etc.).

Gráfico 3 – Professor Ricardo: oferece *feedback* motivador

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

A categoria “Oferece *feedback* motivador” também cresceu em relevância com a CAA em contexto, tal como o número de perguntas feitas ao aluno pelo professor ao longo da aula, conforme o gráfico anterior.

Outro aspecto que surgiu como ponto de análise com base nos resultados colhidos nos contextos envolvendo os professores regentes diz respeito ao total proporcional de atividades oferecidas ao aluno nos dois momentos coletados (linha de base e com CAA), isto é, a relação, em termos percentuais, de atividades sem contexto (os momentos em que o aluno ficava ocioso por não lhe serem oferecidas possibilidades de atividades) e atividades oferecidas dentro do contexto e acessíveis a ele.

Se, na prática, aparentava ter havido mudanças no modo como Geraldo era enxergado pelos participantes docentes, e isso, por consequência, parecia ter impactado e modificado as dinâmicas de aula envolvendo o aluno participante, não se tinha ideia do quanto isso ocorreu. Dessa forma, quantificou-se, com base na soma dos minutos totais por sessão de linha de base e a partir da inserção do álbum de CAA, a proporção total de cada tipo de atividade oferecida nas aulas de Educação Física, conforme o quadro a seguir.

Quadro 2 – Total proporcional de atividades oferecidas ao aluno - professor Ricardo

TOTAL PROPORCIONAL DE ATIVIDADES OFERECIDAS AO ALUNO - PROF. RICARDO		
	DURANTE LINHA DE BASE	DURANTE INTERVENÇÃO
ATIVIDADES OFERECIDAS COM CONTEXTO E ACESSÍVEIS	33%	61%
NÃO HOUVE OFERECIMENTO DE ATIVIDADES (ALUNO OCIOSO)	67%	39%

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Em linha de base, observou-se que, em 67% do tempo de aulas, o aluno ficou ocioso, andando em volta da quadra ou permanecendo no balanço que fica na quadra. Não foram oferecidas outras possibilidades de atividades fora do contexto da aula de Educação Física.

Nos 33% observados em que Geraldo foi engajado a realizar atividades com sua turma, o aluno mostrou-se participativo, calmo, sem distúrbios de conduta, embora necessitasse da professora de apoio ao seu lado para incentivá-lo a permanecer em grupo, dando sinais ao aluno de que sua vez de realizar uma ação estava chegando e dizendo a ele o que teria de fazer.

A partir da entrada do recurso álbum do PECS-Adaptado (WALTER, 2000) nas aulas de Ricardo, observou-se maior busca por parte do professor em querer tornar a dinâmica de aula mais acessível a Geraldo, seja na utilização de imagens grandes feitas pelo professor ao falar com toda a turma, seja nos diálogos mais costumeiros com Geraldo e as professoras de apoio. Isso fez crer que Geraldo poderia estar com o grupo não apenas no mesmo espaço físico, mas participando de atividades em comum.

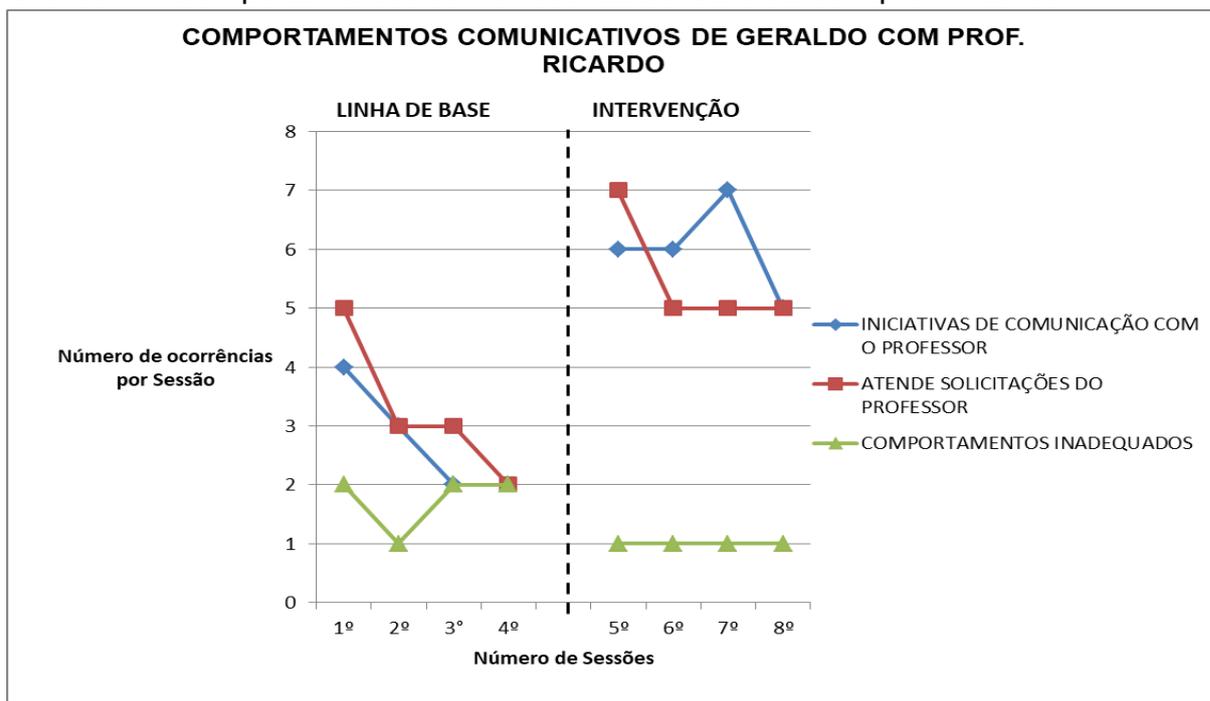
Como evidencia o gráfico, praticamente inverteu-se a proporção que existia na linha de base. São 61% dos momentos com atividades com contexto e acessíveis e 39% dos momentos em ociosidade. Estes momentos continuaram a dar-se no balanço, de muito interesse do aluno, mas em momentos específicos e combinados previamente com ele (um momento no meio e outro ao final da aula – a observação contabilizou os momentos acontecidos até a metade das aulas). Os comportamentos comunicativos do aluno nas interações com o professor em questão serão apresentados a seguir.

Estão evidenciados os dados referentes às iniciativas de comunicação do aluno como professor, o atendimento por parte do aluno das solicitações do professor e os comportamentos inadequados ocorridos durante as interações.

A frequência de comportamentos inadequados foi baixa durante a aula de Educação Física em linha de base. Muito pelo fato de o aluno ficar no balanço da quadra, local de que gostava muito, do início ao fim das aulas, basicamente todo o tempo, exceto em uma sessão, a terceira. As iniciativas de comunicação foram relativas à permissão para ir ao balanço, tomar água e ir ao banheiro, apenas quanto às necessidades imediatas do estudante, como já relatado anteriormente.

Os atendimentos às solicitações do professor foram totais na primeira sessão, três de quatro na segunda e terceira sessões, e dois de quatro na última. O deixar de atender ao professor acontecia por volta dos 17 minutos em diante, quando parecia que o aluno já estava cansado de ficar no balanço e procurava sair da quadra, no que recebia instruções de voltar e nem sempre acatava. Assim, era necessário que o aluno fosse redirecionado à quadra pelas professoras de apoio.

Gráfico 4 – Comportamentos comunicativos de Geraldo com prof. Ricardo



Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Já a partir do uso do álbum de comunicação, a frequência de iniciativas não mudou. No entanto, a de atendimentos às solicitações do professor, sim. Como já relatado nas interações com o professor nesse contexto, as solicitações ao aluno passaram a ser predominantemente relativas à sua participação nas atividades próprias das aulas. Não houve dificuldades em segui-las, pois, mesmo não permanecendo no balanço durante a aula por ser mais solicitado na participação em aula, os distúrbios de conduta não aumentaram, acontecendo apenas um episódio por sessão, com resistência mínima, quando o aluno já demonstrava cansaço em permanecer na atividade.

b) Professor André

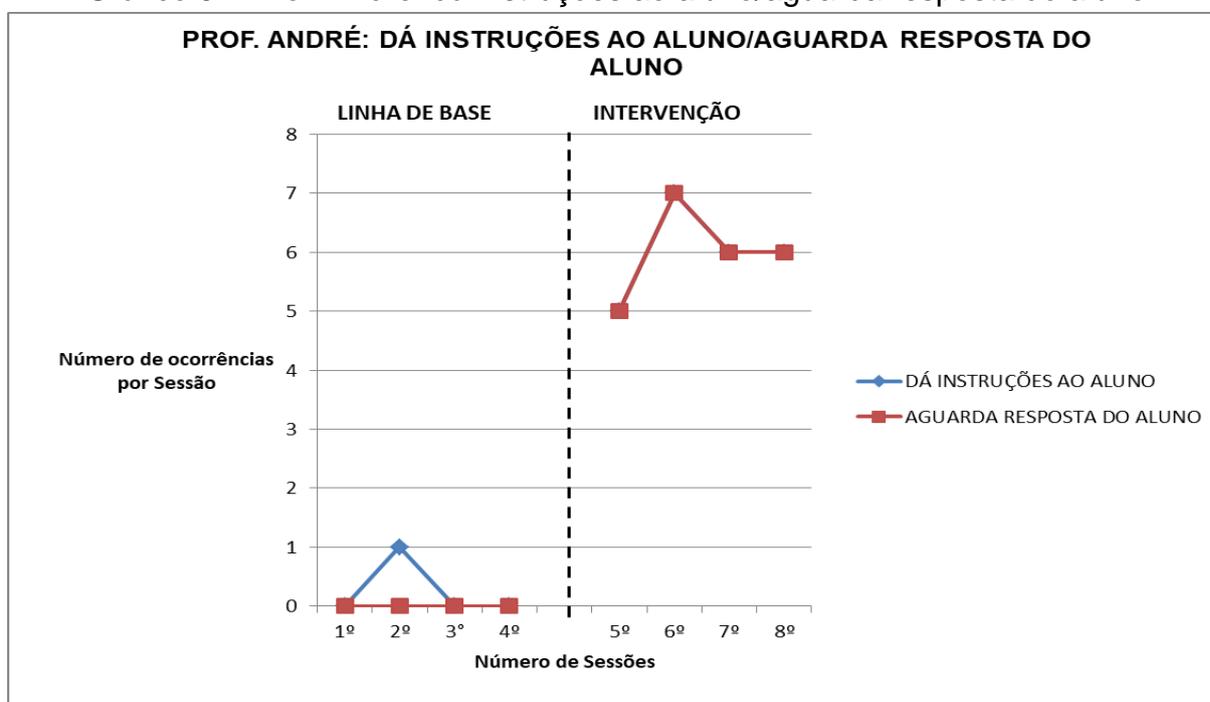
Com relação ao professor André, em linha de base, praticamente não houve interação de instrução entre ele e o aluno. Houve apenas uma na segunda sessão, solicitando ao aluno para entrar em sala. Geraldo não manifestava interesse em permanecer em sala. Por sua vez, André apresentava uma face contrariada com a presença do aluno em sala quando ele emitia vocalizações em aula, e, com frequência, solicitava às professoras de apoio que saíssem com o estudante durante um momento.

No entanto, a partir da inserção do recurso de CAA em sala, ao observar o estudante respondendo perguntas pelo álbum emitidas pelo pesquisador e pela professora de apoio, André passou espontaneamente a interagir com Geraldo, seguindo exatamente o passo a passo da terceira fase, em que observou a professora de apoio sendo orientada a fazer.

Tal fato indica o grau de atenção que dispensou ao observar a interação e à qualidade de sua resposta vicariante quando interagiu com o aluno ao ter oportunidade logo em seguida, com Geraldo indo até ele, e André dialogou com ele por meio do álbum, incentivando Geraldo a responder pelo recurso, com dicas verbais ao aluno de maneira assertiva e complementando com elogios ao estudante.

Isso fica bem evidente no gráfico 5, na mudança de frequência de interações quanto às instruções ao aluno. Ressalta-se que Geraldo passou a não mais manifestar contrariedade em permanecer em sala. Paralelamente, houve também o interesse do professor André em tornar acessíveis os conteúdos dados em sala, passando a discutir com as professoras de apoio possibilidades de apresentação de conceitos ao aluno.

Gráfico 5 – Prof. André: dá instruções ao aluno/aguarda resposta do aluno

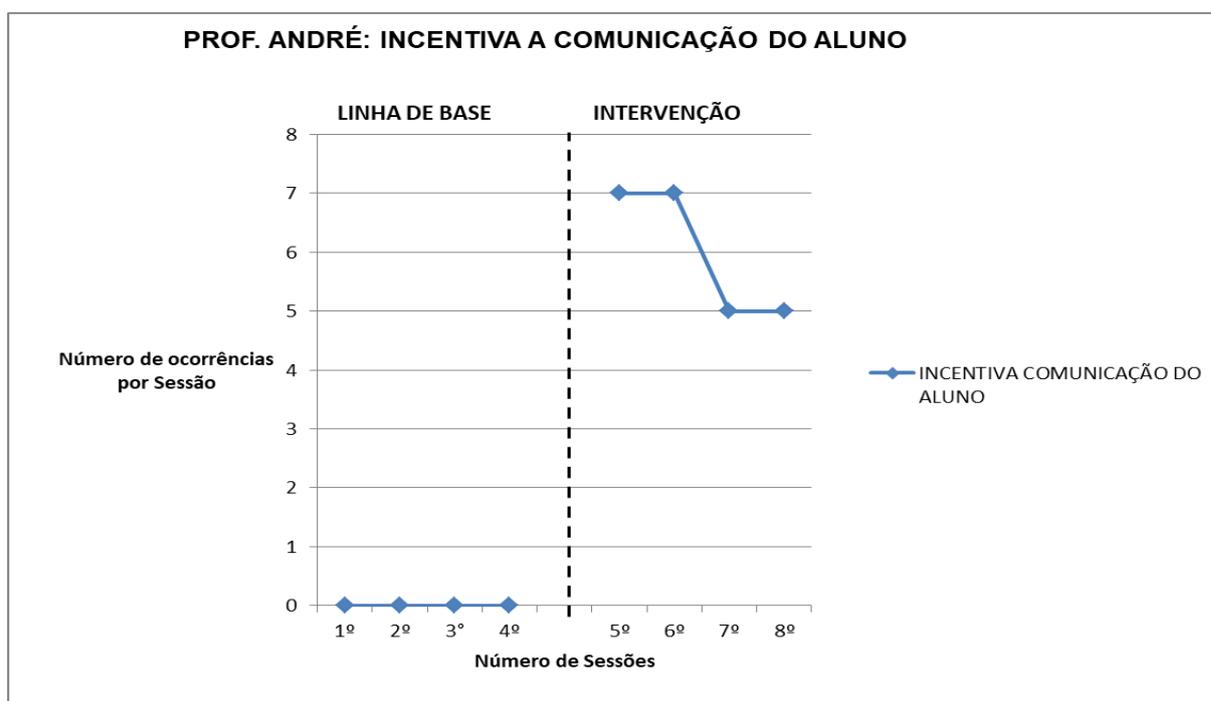


Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Sobre aguardar resposta do aluno, se, em linha de base, não houve nenhuma interação nesse sentido, a partir da modelagem com o recurso houve total prontidão

do professor em propiciar ao aluno tempo para formular suas respostas com o recurso e sustentar os turnos de diálogo entre ambos. O professor não dava ajuda durante a primeira elaboração de resposta de Geraldo; penas indicava correções a partir da entrega da resposta (figura ou frase comunicativa) se fosse necessário e levando em conta o significado dado. Em seguida, reforçava socialmente com elogios e manifestando seu entendimento quanto ao que o aluno lhe disse através do álbum.

Gráfico 6 – Prof. André: incentiva a comunicação do aluno



Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Notável também, com o professor André, foi o incentivo espontâneo ao aluno para a continuidade de sua comunicação com o recurso. Novamente, no período de sondagem, não houve atuação interativa por parte do professor. No período de uso do álbum, foi registrado um máximo de sete interações de incentivo com Geraldo durante o período observado. Começou a procurar o aluno incentivando sua participação nas atividades adaptadas e se tornarem comuns os questionamentos do professor com o pesquisador e com as professoras de apoio acerca de como poderiam ser apresentados os conceitos trabalhados em sala a Geraldo.

Um exemplo observado pensado pelo professor junto com a professora de apoio Luciana foi o seguinte: trabalhou-se cartografia através do preenchimento com formatos coloridos conforme o que a cartografia representava naquela unidade

(taxas de alfabetização por Estado brasileiro). Balizam o entendimento do aluno a partir das adaptações pensadas fazendo uso das figuras comunicativas “Eu entendi” /” Eu não entendi” pelo aluno, sendo instigado pelo professor a responder por meio dessas imagens, como devolutiva do alcance das explicações feitas ao aluno.

Figura 4 – Exemplo de figuras comunicativas “entendi”/”não entendi”



Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Porém, Geraldo ainda não passou a ficar o tempo todo em sala e ocupado. Dos 21 minutos observados, passou a ter efetiva ocupação em contexto por 12 minutos em média. O que, em relação ao momento anterior, foi um ganho de qualidade importante.

Por volta dos quinze a dezessete minutos, era combinado com o aluno que, ao término da tarefa em sala, ele poderia sair um pouco se quisesse. Ao terminar, era-lhe perguntado pela professora de apoio, referenciando-se sua fala com as figuras de “banheiro”, “água” ou “pátio” do álbum. Por exemplo, “Ok, você acabou, Geraldo. Está com vontade de sair um pouco para ir ao banheiro ou tomar água?”, ao que o aluno respondia emitindo sua preferência ao escolher e entregar a figura desejada à professora. Era-lhe pedido que dissesse ao professor André o que gostaria de fazer, levando e entregando a ele a figura ou a frase montada indicativa de seu desejo. Ao que era confirmada a mensagem pelo professor e atendido o desejo do aluno. E Geraldo preferia sair um pouco com a professora de apoio presente no dia nesses momentos.

Ressalta-se que não era esperada a máxima inserção do estudante à rotina praticamente ininterrupta de 45 minutos em sala. O foco foi o reforço das interações comunicativas assertivas entre professor/aluno com a comunicação alternativa, com desejada incorporação de adaptações curriculares de pequeno porte possibilitadas ao aluno com cada vez mais frequência – esperava-se que esta relação acontecesse com a melhoria das interlocuções em sala, com os próprios professores sentindo necessidade de dinamizá-las.

Percebe-se essa evolução na diferença percentual de atividades oferecidas ao aluno durante as duas situações de observação, tal como já equiparado nas aulas de Educação Física nos resultados do professor Ricardo, visualizado no gráfico a seguir.

Quadro 3 – Total de atividades oferecidas ao aluno – prof. André

TOTAL PROPORCIONAL DE ATIVIDADES OFERECIDAS AO ALUNO - PROF. RICARDO		
	DURANTE LINHA DE BASE	DURANTE INTERVENÇÃO
ATIVIDADES OFERECIDAS COM CONTEXTO E ACESSÍVEIS	0%	57%
NÃO HOUVE OFERECIMENTO DE ATIVIDADES (ALUNO OCIOSO)	80%	15%
ATIVIDADES OFERECIDAS SEM CONTEXTO	20%	28%

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

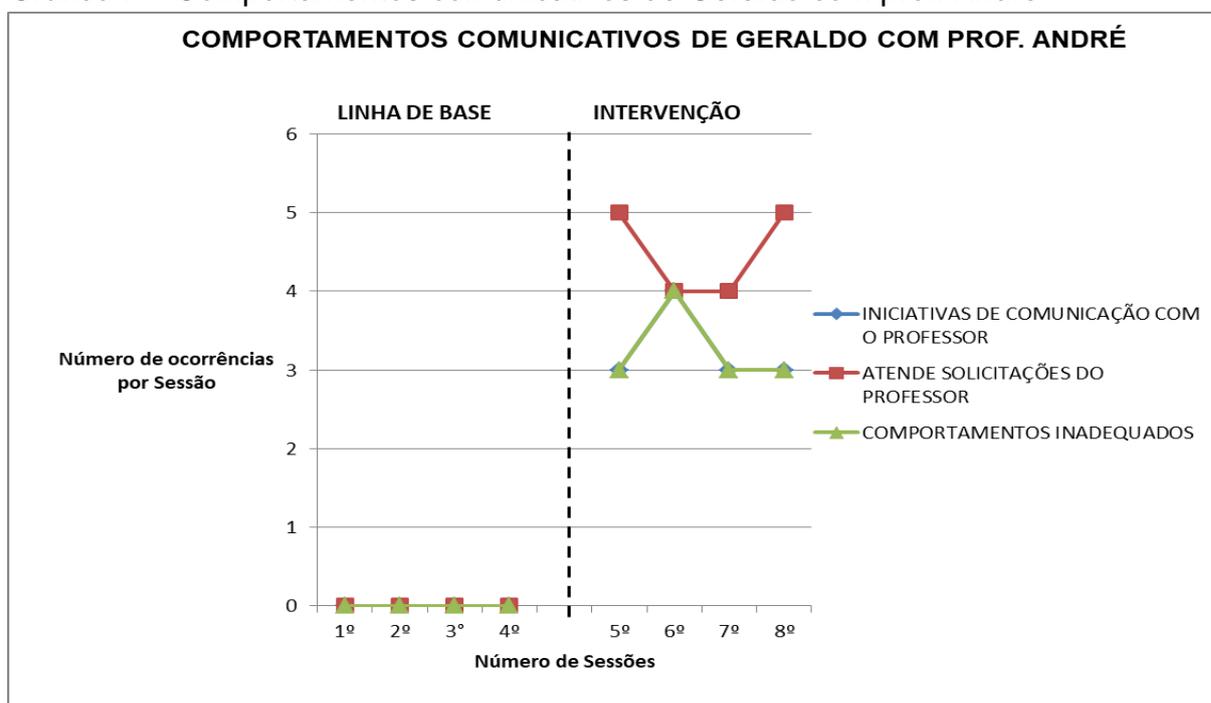
Se, em linha de base, as atividades ofertadas resumiam-se a algumas tentativas sem contexto de usar lápis em folhas sulfite com Geraldo, ou permanecer com o aluno fora de sala praticamente todo o tempo de aula, como indicado anteriormente, com o início de incorporação da CAA em sala mediando o processo de ensino aprendizagem, a proporção, durante os 21 minutos, mudou significativamente.

Passou de 0% para 57% de atividades com contexto e acessíveis; de 20% para 28% de atividades sem contexto (com a CAA, passaram a ser referentes apenas aos momentos em que o aluno permanecia fora de sala para fazer algo além de necessidades como ir ao banheiro ou estar com sede; por exemplo, querer ir e ficar alguns minutos no pátio da escola, e que foram utilizadas no processo de ajudar a inserir a CAA dentro da rotina escolar com o estudante). O período ocioso,

sem oferecimento de atividades, passou de 80% a 15% com a Comunicação Alternativa como meio de acesso comunicativo e pedagógico em sala de aula.

Os resultados da interação do aluno Geraldo com o professor André estão diretamente relacionados. Conforme a linha de base de André, com praticamente nulos os momentos de interações promovidos pelo professor, a recíproca pelo aluno é conforme: sem iniciativas de comunicação nem atendimento de solicitações (não houve solicitações), no entanto, os distúrbios de conduta aconteciam, motivados pelo desejo de não permanência do aluno em sala, suscetíveis às condições já exploradas nos resultados dos comportamentos comunicativos desse professor durante a Linha de Base.

Gráfico 7 – Comportamentos comunicativos de Geraldo com prof. André



Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Em uma interação, segundo o modelo de tríplex contingência – este modelo envolve uma situação antecedente com estímulos discriminativos (1), que, por sua vez, potencializam a emissão de uma resposta ou classe de respostas (2) que têm como consequência alguma alteração ambiental (3), a qual provavelmente não aconteceria se tais estímulos discriminativos não estivessem atuantes ou se a resposta a eles fosse outra (TODOROV, 1982 apud HÜBNER, 2006) –, a probabilidade de ocorrência de uma resposta específica consequente é aumentada

ou diminuída de acordo com o comportamento antecedente do emissor. Ou seja, conforme a história de reforçamento diferencial envolvida entre os partícipes nas relações de interações.

No caso, a ausência de iniciativas interativas pelo professor gerou o abandono de tentativas interativas pelo aluno após tentativas frustradas do estudante, que, por sua vez, geraram o não querer entrar e/ou permanecer no ambiente da sala durante as aulas desse professor.

Quando submetido a outra situação, em que aceitou entrar em sala em razão da interação comunicativa com a professora de apoio Mara e o pesquisador através do recurso álbum, aceitando dizer ao professor André o que desejava com o recurso (alterando seu comportamento comunicativo observado até então), e o professor André, por sua vez, o surpreendeu mudando explicitamente seu comportamento comunicativo ao esforçar-se em utilizar adequadamente o álbum com o aluno, houve, como consequência, o reforçamento para a mudança de comportamento comunicativo do aluno com o professor, que, por sua vez, gerou o novo comportamento interativo do professor.

c) Professora Mara

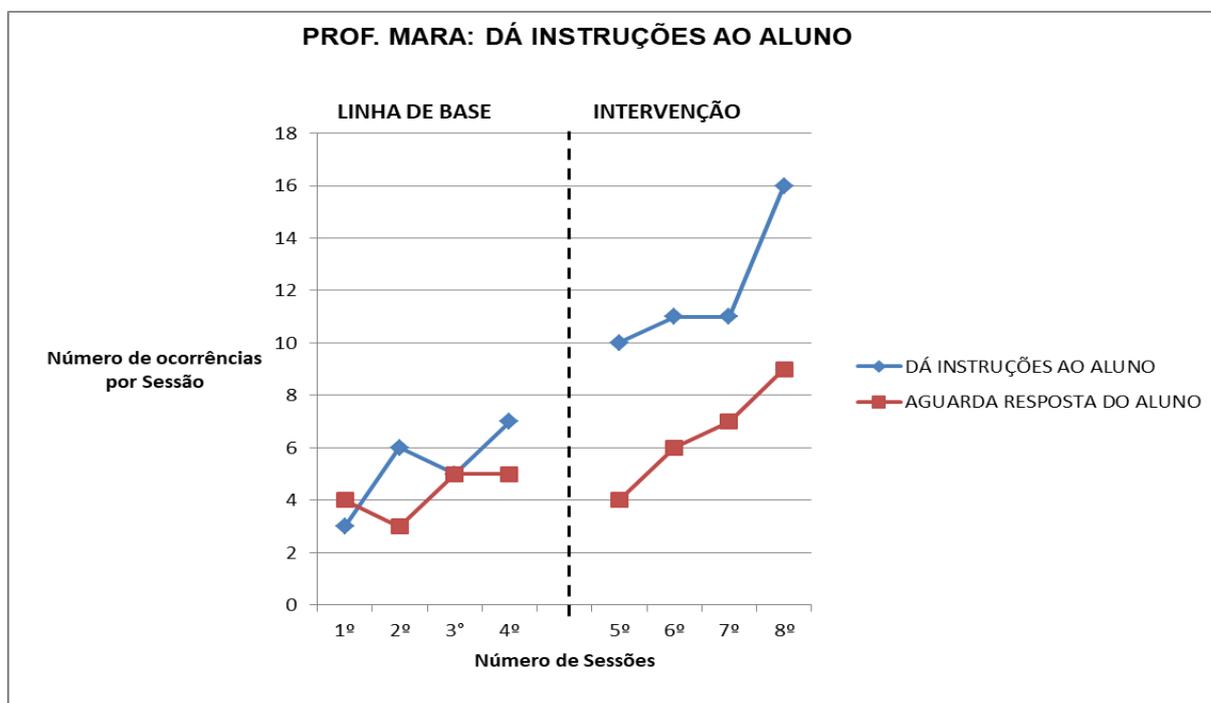
As professoras de apoio tiveram maior contato com o aluno nos períodos de aula, especialmente no período de sondagem. Durante a intervenção também, pois, embora tenha se percebido maior aproximação e interação dos professores regentes neste contexto, ainda assim a maior parte do tempo do aluno é relacionado com o professor de apoio consigo. Diante disso, nas observações das duas professoras de apoio, era esperado maior número de interações em todos os quesitos.

Quando se trata de instruções ao aluno, em linha de base a professora Mara teve um montante por sessão muito próximo ao do professor Ricardo, com um somatório até maior que este docente quando se considera o total das quatro sessões (21, contra 17 de Ricardo). Mas quando se analisam os momentos de uso da comunicação alternativa, os números de instruções tornam-se mais expressivos e funcionais (Gráfico 9).

Em Linha de Base, exceto em uma aula de Educação Física, as instruções eram concentradas logo no começo das aulas ou ao final do período de 21 minutos. Ou seja, eram centradas no ir e entrar em sala, e, depois, como tentativa de

redirecionamento do comportamento do aluno quando a situação em sala se tornava mais difícil.

Gráfico 8 – Profª. Mara: dá instruções ao aluno



Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Com exceção da primeira sessão com o álbum, em que não havia atividades em comum pensadas para o aluno, o índice de instruções aumentou com a disponibilidade de atividades previamente programadas também para a realização de Geraldo, demandando mais ações das professoras de apoio para a orientação com o aluno sobre como realizá-las. Com isso, superaram-se 10 instruções por sessão. Na primeira sessão com o álbum, subiu-se para 10 com a procura por momentos incidentais para introdução do recurso no dia.

Observou-se, também, uma melhor definição de papéis entre professor regente e de apoio, principalmente com o professor Ricardo. Ocorreu, com isso, participação mais intensa das professoras de apoio nos momentos comuns de aula, além de saberem com um mínimo de antecedência (um dia pelo menos) o que seria trabalhado na aula seguinte a fim de já pensarem em como dar suporte ao aluno em conjunto com o professor nas aulas, sem ser apenas relativo à questão dos cuidados em Atividades de Vida Diária.

A professora Mara, até mesmo pela experiência com o recurso, teve desenvoltura na sua utilização com o aluno, seja nos momentos instrucionais, seja no aguardo das respostas do aluno.

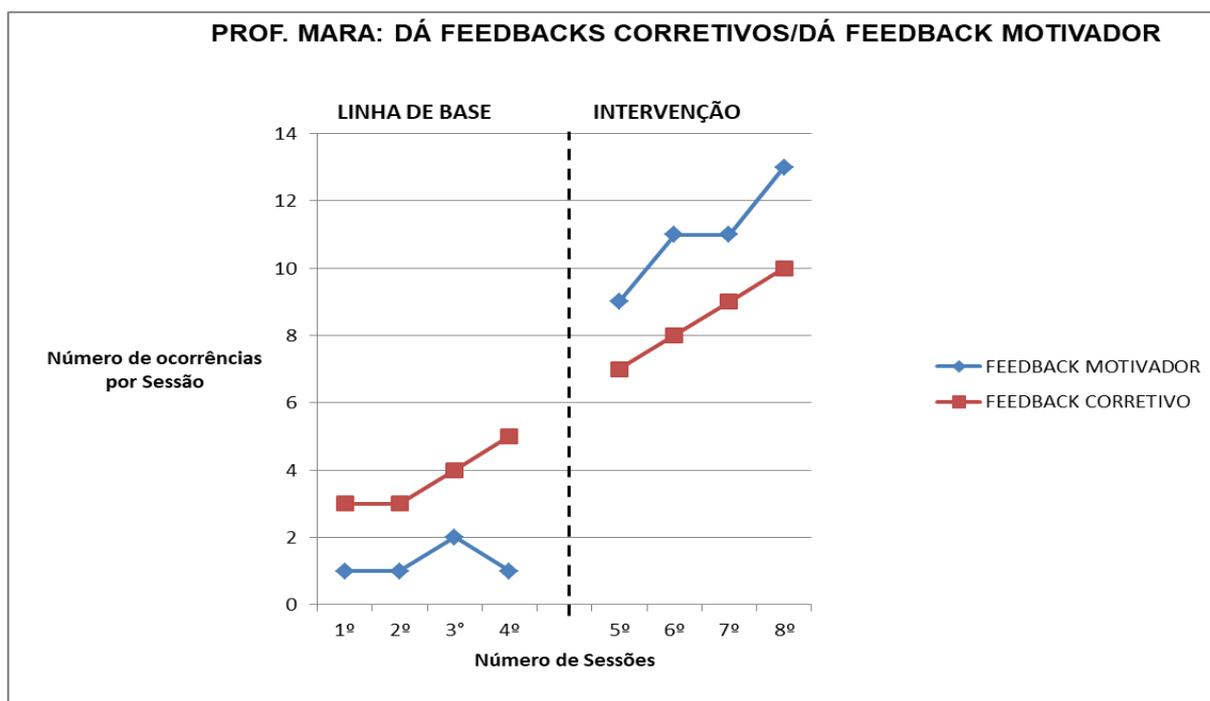
No entanto, uma dificuldade observada em sua conduta, como nas demais professoras de apoio, foi a de tentarem antecipar e adivinhar os desejos do aluno. Em um episódio em que o aluno se apresentou agitado e irritadiço logo ao começo da aula (chegou um pouco atrasado neste dia), na segunda sessão com o álbum, a professora começou a questionar o aluno sobre o que estava acontecendo, perguntando-lhe com as figuras sobre o que poderia ser o motivo da agitação.

Foi-lhe perguntado sobre a necessidade de ir ao banheiro, sede, se dormiu bem, dentre outros itens. O pesquisador a orientou a deixar o álbum com o aluno e pedir que ele procurasse dizer por si, sem apoio, uma vez que ele estava apertando o braço da professora e permanecia exasperado enquanto ela apresentava as opções de sua escolha para ele.

O aluno pegou o álbum e foi incentivado a procurar dizer do que precisava. Após rápida varredura, Geraldo achou a figura do achocolatado e entregou à professora. Questionado o aluno se estava com fome, respondeu que sim com a figura de “fome”. No final do período, a mãe confirmou que não tinha havido tempo de Geraldo almoçar bem neste dia.

Outro ponto de Mara diz respeito aos seus *feedbacks* com o aluno. Se, em linha de base, era muito mais corretiva com Geraldo e pouco o motivava, durante a intervenção foi mais motivadora que corretiva. A frequência de seus *feedbacks* corretivos teve pouca alteração em sua frequência. O que se apresentou diferente foi a maior regularidade de *feedbacks* motivadores, suplantando os corretivos em evidência, como apresentado no gráfico a seguir.

Ainda assim, diferente do professor André, precisava ser trabalhada com dicas verbais para evitar o “não” com o aluno durante as sessões.

Gráfico 9 – Profª. Mara: dá *feedbacks* corretivos/dá *feedback* motivador

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Com a presença da professora Mara, Geraldo apresentou nas duas primeiras sessões em linha de base, respectivamente, sete e seis episódios de comportamentos inadequados em sala durante a aula do professor André. Como o aluno indicava não querer entrar em aula ou, entrando, demonstrou desconforto em permanecer, a professora optou por insistir em fazer com que Geraldo entrasse em sala e, com isso, durante o tempo observado, apresentou esses episódios.

As iniciativas de comunicação de Geraldo foram de indicar não querer permanecer na aula. Pegava no punho da professora puxando seu braço enquanto postava-se diante dela com feição aflita.

A professora pedia calma ao aluno, enquanto insistia em convencê-lo a permanecer. Não havia em sala possibilidades de ocupação para o aluno; sua mesa permanecia vazia, e consistia como sua tarefa principal continuar sentado e em silêncio.

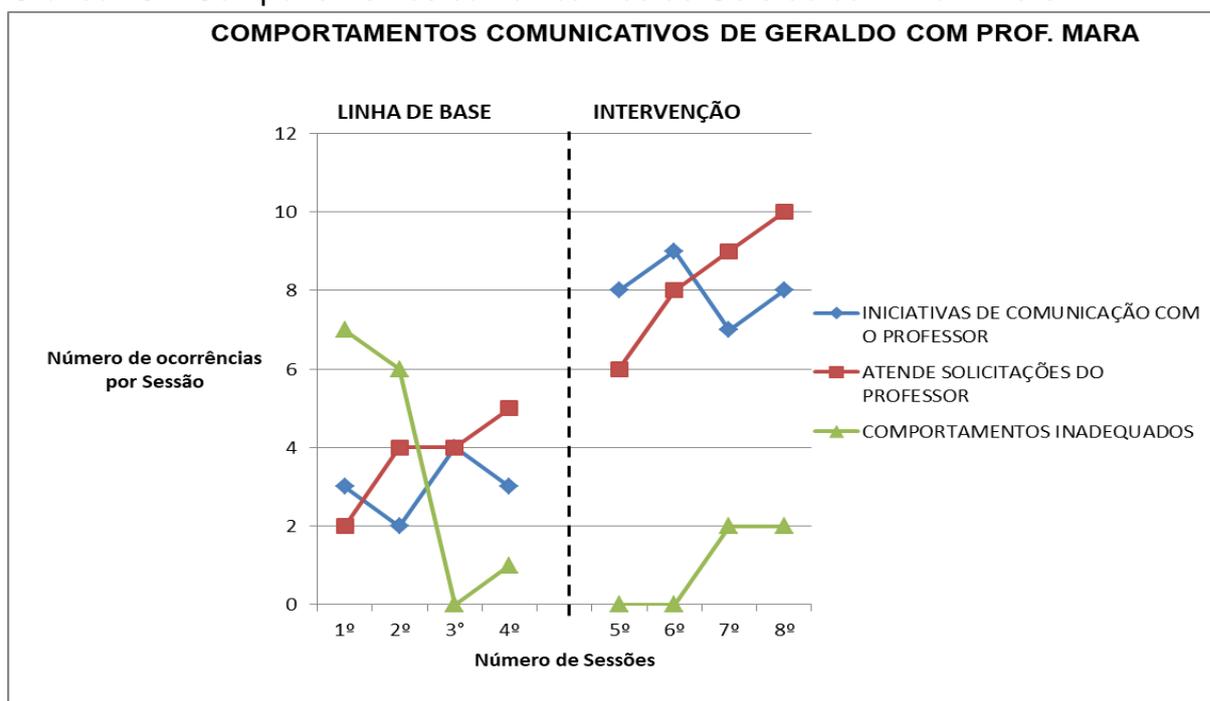
Os episódios não esperaram por crescer em intensidade, como observado com outras professoras na Linha de Base. Mantiveram-se com grande intensidade e, nas duas sessões, a professora preferiu sair com o aluno por volta dos minutos 15 e 11.

A terceira e quarta sessões ocorreram nas aulas de Educação Física. Na sessão 3, Geraldo foi mantido livre no balanço durante a observação. Na sessão 4, houve a iniciativa por parte da professora de inseri-lo na atividade de aula, fato que pode explicar o número de atendimentos de solicitações da professora pelo aluno ser maior que o número de iniciativas de comunicação com ela.

Com o recurso de comunicação em uso com a professora Mara, Geraldo não apresentou distúrbios na aula do professor André, demonstrou mais que o dobro de iniciativas comunicativas em relação à linha de base e manteve o atendimento de solicitações ao professor.

Na Educação Física, manteve bons escores nos quesitos, mantendo a proporção em linha de base, mesmo com o aumento de exigências em participação em aula, com leves ocorrências de distúrbios (duas tentativas de evasão de tarefas em cada aula), aceitando permanecer menos no balanço.

Gráfico 10 – Comportamentos comunicativos de Geraldo com Prof^a. Mara



Fonte: elaborado pelo autor (2021).

d) Professora Luciana

Professora Luciana, em suas falas, parecia transparecer um sentimento de descrença acentuada em relação às habilidades de Geraldo. “A gente fica aqui com ele, mas o que ele aproveita? Entra em sala, não entende nada do que está

acontecendo, não consegue ficar lá... Aqui fora ele fica mais livre, mais tranquilo” (fala da professora).

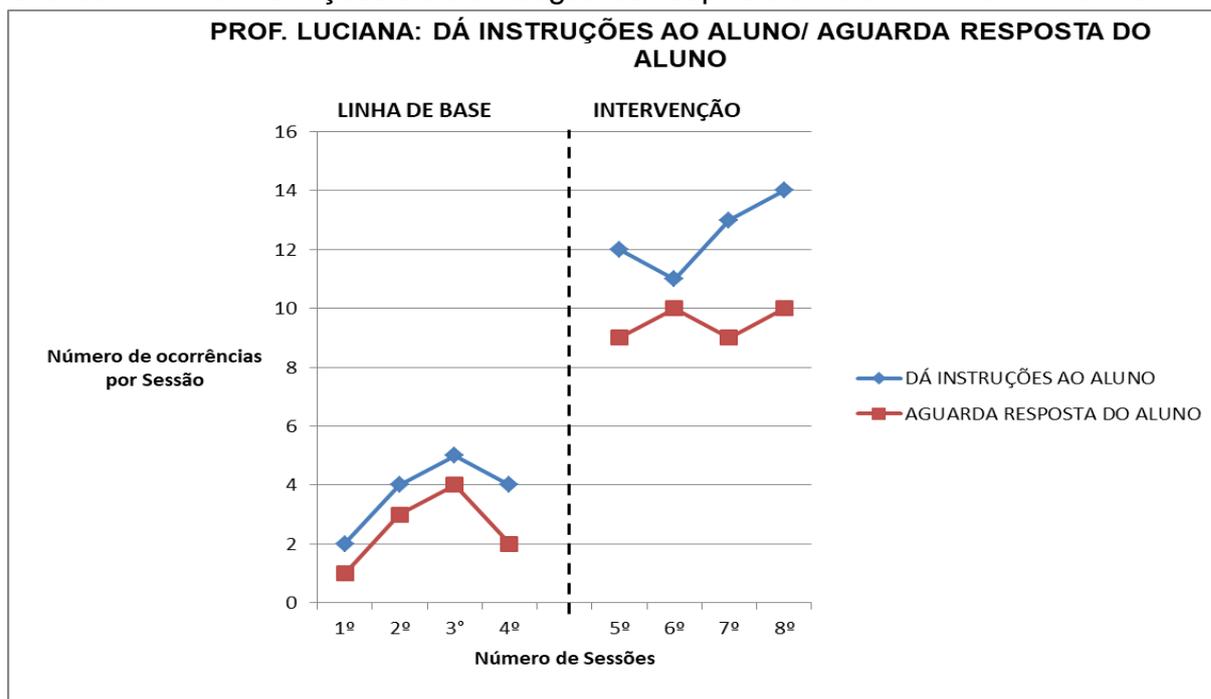
Isso fica evidente nas medições em Linha de Base, em que apresentou poucas interações com o aluno em todos os quesitos. No entanto, durante a Intervenção, apresentou mudanças tanto em seu comportamento como sobre o aluno e a importância da comunicação alternativa.

Não só ele entende tudo como ele queria dizer muita coisa, principalmente no jeito como ele ficava em aula, não tinha aula pra ele... Se a gente não fizer a aula chegar até ele... Aí ele mostra o que conhece, o que está pensando... (fala da professora).

Uma similaridade entre esta professora e o professor André está na mudança de um olhar resistente e descrente acentuado, inicialmente, para um olhar comprometido e interessado relacionado a Geraldo.

Nas instruções ao aluno, em sondagem, observaram-se instruções voltadas à permanência do aluno em sala para que permanecesse sentado enquanto estava ocioso, e instruções fora de sala durante a permanência no refeitório escolar. A partir da introdução do recurso álbum, as instruções voltaram-se às atividades que a professora começou a pensar em adaptações junto ao professor André e permanência com o grupo na Educação física.

Gráfico 11 – Dá instruções ao aluno/ aguarda resposta do aluno – Prof^a. Luciana

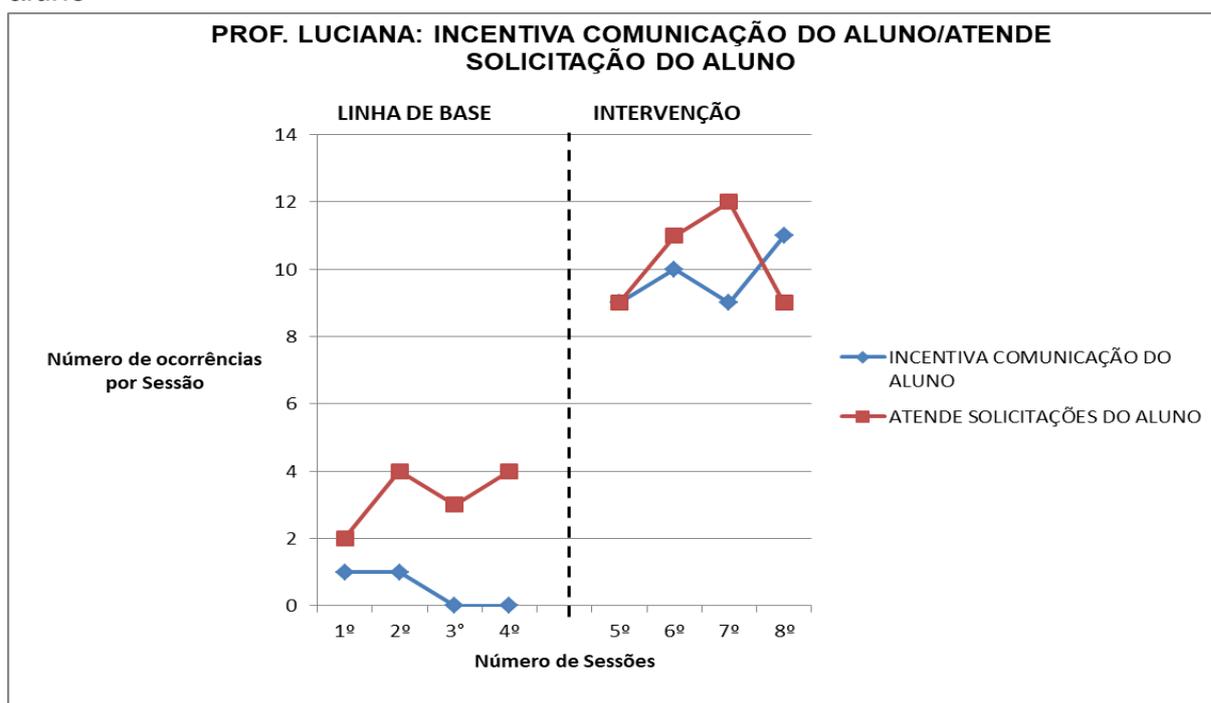


Fonte: elaborado pelo autor (2021).

No aguardar respostas do aluno, com a utilização da CAA, observam-se mais interações em que foi aguardado o tempo que o aluno necessitava para responder em relação ao período de sondagem, no qual a professora tentava inferir os significados durante as tentativas de enunciação de Geraldo através de suas vocalizações e/ou gestualizações.

Ambos os resultados apontados também tiveram relação e reflexo com os momentos de incentivo à comunicação do aluno por parte da docente. Na Linha de Base quase não aconteceram incentivos, não havendo nenhum na terceira e quarta sessões. Com a intervenção, passou a incentivar o aluno em suas interações, não economizando elogios a ele e estimulando Geraldo durante a elaboração de suas respostas com o álbum, como apontado no Gráfico 12.

Gráfico 12 – Profª Luciana: Incentiva comunicação do aluno/atende solicitação do aluno



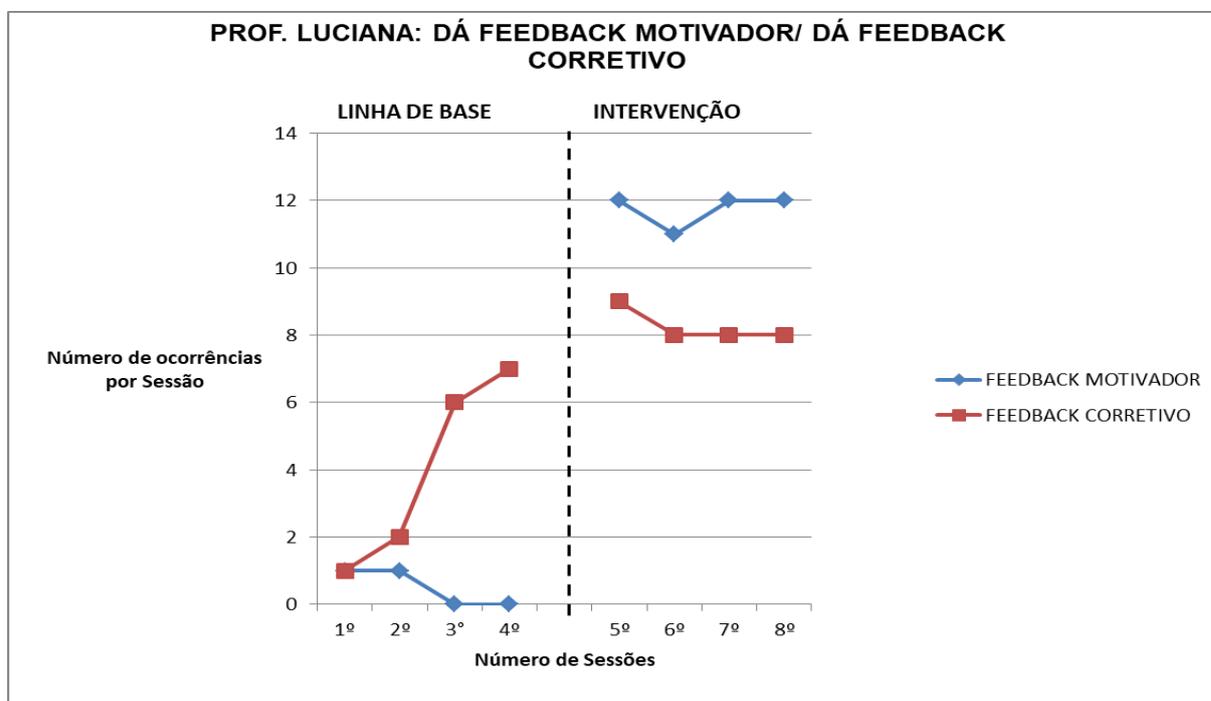
Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Comentava sua surpresa e satisfação sobre como o aluno apresentava mudanças positivas diante da comunicação alternativa à sua disposição e sobre como o suporte visual fazia diferença. Mostrava-se muito interessada em entender o uso do recurso, tirando dúvidas pontuais fora dos períodos de observação, especialmente antes do início das aulas, logo que o pesquisador chegava.

O atendimento de solicitações do aluno também teve aumento de incidência. Durante a sondagem, muitas solicitações do aluno não foram atendidas por se tratar da vontade em sair da sala e/ou ter algo melhor oferecido a ele, como substituição aos longos momentos de ociosidade em aulas.

Muito similar à professora Mara, houve maior incidência de *feedbacks* corretivos ao aluno que motivadores, muito relacionados aos comportamentos comunicativos do aluno de vocalizações e heteroagressões quando suas primeiras manifestações com as professoras não surtiam efeitos.

Gráfico 13 – Profª. Luciana: dá *feedback* motivador/dá *feedback* corretivo



Fonte: elaborado pelo autor (2021).

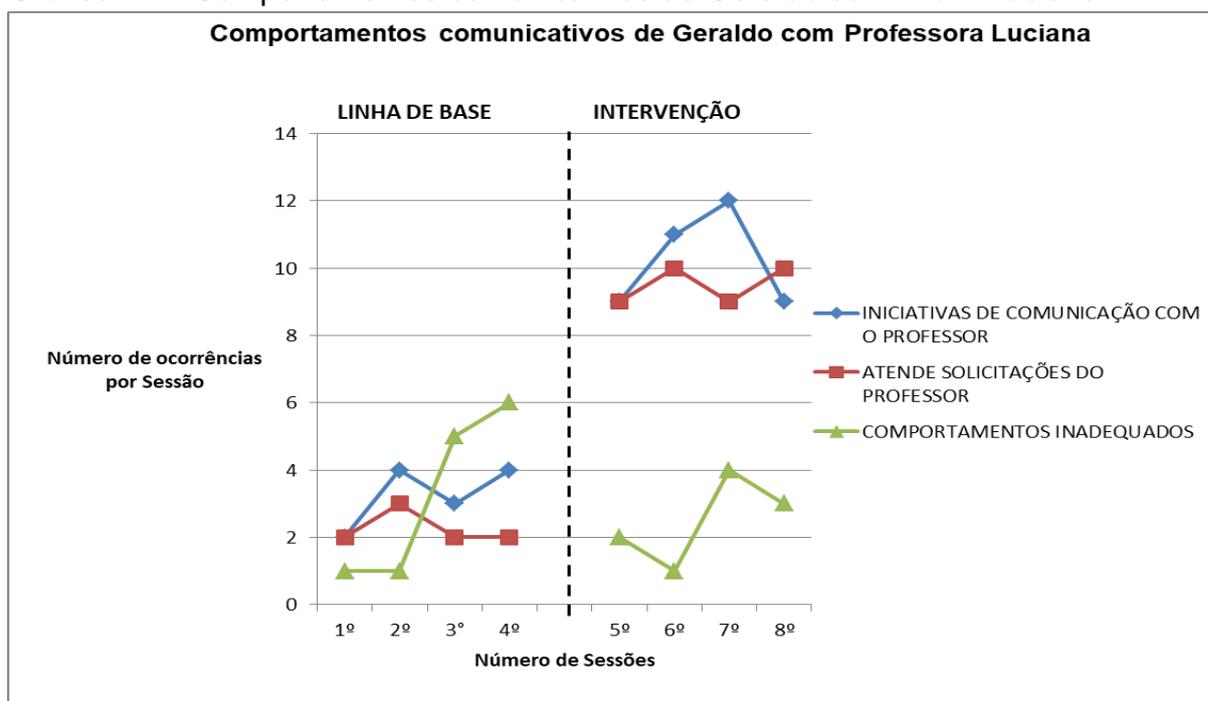
Nas primeiras duas sessões em linha de base, os *feedbacks* corretivos tiveram pouca incidência; nas duas sessões seguintes, foram mais relevantes. Isso se deve ao fato de, nas duas primeiras observações, a professora ter focado com o aluno o fortalecimento de interações entre ambos, com a utilização e familiarização por parte da docente com o recurso de comunicação. Nas duas sessões seguintes, com o acesso em atividades começando a acontecer em aula, os retornos de Luciana com Geraldo foram relacionados às abordagens do aluno nestas tarefas mediadas por ela, com indicações corretivas envolvendo sua fala e imagens para assimilação do aluno.

Nas observações durante a Intervenção, as solicitações foram mais bem contempladas pelas próprias situações de ensino incidental com o PECS-Adaptado (WALTER, 2000), em que é muito importante haver o reforço da comunicação através da obtenção do desejo para reconhecimento do grau de eficácia do meio comunicativo.

Assim, com a professora Luciana, as sessões 1 e 2 aconteceram nas aulas de Educação Física. Observou-se padrão parecido ao indicado com a professora Mara, com a diferença de, nessas duas sessões, não ter ocorrido a tentativa de participação de Geraldo nas atividades das aulas, permanecendo livremente no balanço até o fim da observação em ambos os dias.

Nas sessões em aula do professor André, também aparece o padrão de maior incidência de distúrbios de conduta relativos a não querer entrar e, depois, permanecer em sala – as iniciativas comunicativas de tentar sair correndo, puxar o braço da professora em direção ao corredor, apertar os braços dela quando já estava em sala, chorar e gritar.

A partir da utilização do álbum, observa-se, no gráfico 14, a diminuição de distúrbios de conduta presentes nas iniciativas comunicativas com a professora, sendo substituídas pela entrega de figuras e vocalizações em tom baixo. Não aconteceram verbalizações com apoio durante os períodos observados, tampouco mais resistência em entrar em sala, como observadas em sondagem.

Gráfico 14 – Comportamentos comunicativos de Geraldo com Prof^a. Luciana

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Nas sessões 3 e 4, nas aulas do professor André, ocorreram quatro e dois distúrbios, respectivamente. Na sessão 3, aumento de intensidade de vocalizações nas três primeiras pontuações enquanto Geraldo realizava as atividades contempladas a ele, e a última foi relacionada a querer sair do ambiente. Foi atendido em sua terceira tentativa quanto ao sair (já havia indicado com o álbum este desejo, pegando a figura de sair após a pergunta feita pela professora; esta pediu que esperasse mais um pouco para sair nas duas primeiras solicitações do aluno). Na sessão 4, os distúrbios foram relacionados ao desejo do aluno de sair antes que a atividade proposta a ele estivesse terminada, sendo instado a finalizá-la.

A professora foi orientada pelo pesquisador a adotar uma estratégia de reforçamento não contingente – *noncontingent reinforcement*⁷, ou seja, previamente, quando o aluno entrasse em sala, uma vez que não estava mais apresentando resistência neste ponto, utilizar o álbum para organizar sua rotina para os eventos que viriam a seguir, indicando-lhe quando aconteceriam os momentos em que poderia sair do ambiente sala, de modo a deixar previamente combinado com Geraldo em que momentos haveria as possibilidades de saídas. Com isso, já

⁷NCR: consiste no acontecimento do elemento reforçador de maneira não contingente, antes da ocorrência do comportamento problema, a partir de intervalos fixos de tempo (CEPPI; BENVENUTI, 2011).

sabendo que aconteceriam, previne-se a vontade de insistir por elas, salvo em necessidades específicas, como ir ao banheiro, sede, fome ou outros desconfortos importantes.

4.3 Dados de Aplicação da Porcentagem Excedendo a Média (PEM)

Apresenta-se, abaixo, os resultados de aplicação do PEM para cada categoria de cada um dos professores-participantes e do aluno-participante em relação a cada docente, conforme apresentado em cada gráfico. O percentual de eficácia do processo interventivo aponta a soma dos dados que estão abaixo ou acima da média de dados da Linha de Base, conforme o efeito desejado para cada comportamento comunicativo pela Intervenção nessa pesquisa.

PROFESSOR RICARDO - PORCENTAGEM EXCEDENDO A MÉDIA (PEM)	MÉDIA LINHA DE BASE	INTERVENÇÃO PEM
FEEDBACK MOTIVADOR	2,75	100%
DÁ INSTRUÇÕES AO ALUNO	4,25	100%
AGUARDA RESPOSTA DO ALUNO	2,5	100%
INCENTIVA COMUNICAÇÃO DO ALUNO	2,5	100%
FAZ PERGUNTAS AO ALUNO	2,75	100%
GERALDO COM PROFESSOR RICARDO - PORCENTAGEM EXCEDENDO A MÉDIA (PEM)	MÉDIA LINHA DE BASE	INTERVENÇÃO PEM
INICIATIVAS DE COMUNICAÇÃO COM O PROFESSOR	2,25	100%
ATENDE SOLICITAÇÕES DO PROFESSOR	3,25	100%
COMPORTAMENTOS INADEQUADOS	1,75	100%

PROFESSOR ANDRÉ - PORCENTAGEM EXCEDENDO A MÉDIA (PEM)	MÉDIA LINHA DE BASE	INTERVENÇÃO PEM
FEEDBACK MOTIVADOR		100%
DÁ INSTRUÇÕES AO ALUNO	1	100%
AGUARDA RESPOSTA DO ALUNO	0	100%
INCENTIVA COMUNICAÇÃO DO ALUNO	0	100%
GERALDO COM PROFESSOR ANDRÉ - PORCENTAGEM EXCEDENDO A MÉDIA (PEM)	MÉDIA LINHA DE BASE	INTERVENÇÃO PEM
INICIATIVAS DE COMUNICAÇÃO COM O PROFESSOR	0*	100%
ATENDE SOLICITAÇÕES DO PROFESSOR	0*	100%
COMPORTAMENTOS INADEQUADOS	0*	100%
* Não entrou em sala de aula		

PROFESSORA MARA - PORCENTAGEM EXCEDENDO A MÉDIA (PEM)	MÉDIA LINHA DE BASE	INTERVENÇÃO PEM
FEEDBACK CORRETIVO	3,75	100%
FEEDBACK MOTIVADOR	1,25	100%
DÁ INSTRUÇÕES AO ALUNO	5,25	100%
AGUARDA RESPOSTA DO ALUNO	5	75%
INCENTIVA COMUNICAÇÃO DO ALUNO	0	100%
GERALDO COM PROFESSORA MARA - PORCENTAGEM EXCEDENDO A MÉDIA (PEM)	MÉDIA LINHA DE BASE	INTERVENÇÃO PEM
INICIATIVAS DE COMUNICAÇÃO COM O PROFESSOR	3	100%
ATENDE SOLICITAÇÕES DO PROFESSOR	3,75	100%
COMPORTAMENTOS INADEQUADOS	3,5	100%

PROFESSORA LUCIANA - PORCENTAGEM EXCEDENDO A MÉDIA (PEM)	MÉDIA LINHA DE BASE	INTERVENÇÃO PEM
FEEDBACK CORRETIVO	4	100%
FEEDBACK MOTIVADOR	0,5	100%
DÁ INSTRUÇÕES AO ALUNO	3,75	100%
AGUARDA RESPOSTA DO ALUNO	2,5	100%
INCENTIVA COMUNICAÇÃO DO ALUNO	0,5	100%
ATENDE SOLICITAÇÕES DO ALUNO	3,25	100%
GERALDO COM PROFESSORA LUCIANA - PORCENTAGEM EXCEDENDO A MÉDIA (PEM)	MÉDIA LINHA DE BASE	INTERVENÇÃO PEM
INICIATIVAS DE COMUNICAÇÃO COM O PROFESSOR	3,25	100%
ATENDE SOLICITAÇÕES DO PROFESSOR	2,25	100%
COMPORTAMENTOS INADEQUADOS	3,25	75%

4.4 Questionário ao Final da intervenção

Inversamente ao que foi relatado no questionário pré-Linha de Base, as afirmações dos professores que puderam participar da fase de intervenção da pesquisa em relação à percepção do aluno e à comunicação alternativa alteraram-se de modo relevante.

Na questão de compreensão do aluno, apontaram como sentiram mais segurança e tranquilidade em compreender a comunicação do estudante quando há o recurso de CAA.

Quanto à demonstração de sentimentos por parte do aluno, percebeu-se entendimento de todos os professores participantes da Intervenção, especialmente daqueles que, antes da Linha de Base, não tinham muito contato com o estudante, que não o entendiam como alguém alheio ao que acontecia no ambiente escolar e que podia ser afetado pelo que acontecia na escola. Ademais, relataram que o aluno passou a dizer pelo Álbum comunicativo sobre como estava se sentindo em vez de usar gritos, choros e apertos nos braços dos professores de apoio.

Em relação a mencionar o quanto o aluno tenta se comunicar em sala de aula, os professores apontaram “bastante”, “várias vezes”, “já tentava antes, mas eu não percebia tanto” (Luciana). A substituição da forma comunicativa de recursos não apoiados, como choro, gritos, apertões nos braços dos professores para expressões formuladas no recurso apoiado Álbum, foi apontada positivamente por todos. Consideraram como de entendimento muito mais eficaz da linguagem expressiva do aluno e mostraram-se surpresos com seu potencial comunicativo e de aprendizado. Todos os professores apontaram, como nas respostas do primeiro questionário, que continuam considerando importante ver seu aluno comunicando-se melhor.

Na questão seguinte, se acham que podem ajudar seu aluno a se comunicar melhor, se antes enfatizam o quanto gostariam de ajudar neste processo, todos responderam afirmativamente que se consideram capazes de ajudar o aluno a se comunicar melhor. Pediram mais capacitações continuadas para ficarem mais seguros em suas práticas, pois consideraram o tempo de intervenção pequeno.

Por fim, chama a atenção como os sentimentos inicialmente rotulados antes do início da pesquisa (frustração, ansiedade, impotência) não foram sinalizados no segundo preenchimento do questionário. No entanto, o de insegurança, sim. Apontaram que persistem dúvidas quanto ao melhor entendimento da CAA

envolvendo situações escolares, salientando o tempo pequeno de intervenção da pesquisa para se sentirem mais seguros.

5. DISCUSSÃO

Este estudo não focou no aprendizado ou desenvolvimento das habilidades de linguagem do estudante participante, mas, sim, nas interações provindas dos professores participantes com o aluno a partir de duas perspectivas: o primeiro cenário, em que o estudante balizava suas possibilidades de expressão no meio escolar conforme os recursos de que dispunha, e outro cenário, no qual detinha um recurso de expressão comunicativa ao qual estava familiarizado, mas seus interlocutores ainda não.

As análises de Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) e de Schmidt et al. (2016) de produções nacionais referentes à escolarização de educandos com TEA em contextos regulares de ensino sob a perspectiva do professor indicaram o sentimento de despreparo e frustração como prevalente entre os professores de educandos com autismo dentro do contexto escolar regular. E, em conjunto com Walter (2013), evidenciam a pouca participação desses alunos nas atividades acadêmicas, assim como poucas interações com os pares.

Informações desencontradas, nem sempre respaldadas, provindas de lacunas na formação inicial e continuada, permeadas pela visão de uma escola mais adequada para a socialização do que para aquisição de conceitos acadêmicos, resultam em um olhar de baixas expectativas quanto à aprendizagem e à promoção de tarefas diferenciadas e não compatíveis à seriação e à idade cronológica da criança com autismo. Denota-se um olhar pré-concebido na prática pedagógica dos docentes (ALVES, 2005; CAMARGO; BOSA, 2009; MARTINS, 2007).

Nessa perspectiva, os professores poucas vezes realizam adaptações curriculares adequadas (GOMES; MENDES, 2010; MARTINS, 2007). Ademais, mostram como o enfoque docente, especialmente do profissional de apoio, fica mais a cargo de Atividades de Vida Diária (AVD) como aspecto focal ao aluno com TEA, sem enfoque de conteúdos formais (GOMIDE, 2009).

Por outro lado, a identificação de recursos que seriam oportunos aos professores em sua prática, assim como crenças baseadas nas potencialidades e habilidades destes educandos (acessibilidade atitudinal), flexibilidade e persistência

no ensino, “constituem em um senso de empoderamento e incremento do senso de autoeficácia” ao professor (SCHMIDT et al., 2016).

Para Deliberato (2017, p. 301),

Comunicação é a capacidade que o ser humano tem de trocar informações aprendidas e pretendidas com diferentes pessoas. É um processo que envolve um receptor e um emissor, ou seja, uma pessoa emite uma mensagem, e a outra recebe a mensagem e a interpreta para responder com coesão e coerência. [...] A comunicação é mais efetiva quanto maior e melhor o sistema compartilhado entre os interlocutores: parceiros de comunicação.

Diante disso, o que os professores não notaram foi que Geraldo já buscava expressar-se o melhor que conseguia por meio de gestos e expressões faciais adequados. Tentava mostrar seus limites ao que lhe era oferecido em sala e, pelo fato de que mesmo desse modo não conseguia ser entendido, precisava utilizar outras formas mais virulentas de expressão, pois percebeu que assim funcionava. Isso denota que a criança, por si mesma, desenvolveu um repertório comunicativo para diferentes contextos com base na acessibilidade atitudinal disponível pelos seus interlocutores no ambiente escolar quando não dispunha de um recurso de CAA.

Os dados da Linha de Base apontam que, de forma quase generalizada, os professores consideravam Geraldo com severas dificuldades em conseguir expressar-se. Questionavam a capacidade de entendimento do aluno e o consideravam grave quanto a seu quadro diagnóstico, imputando apenas a fatores intrínsecos do aluno as dificuldades adaptativas observadas e baixas expectativas sobre o seu aprendizado (SCHMIDT; AZEVEDO; NUNES, 2013; TOGASHI, 2014), com possível existência de efeito Rosenthal no olhar docente (SAWASAKI, 2017).

Esse efeito está relacionado à predisposição inicial docente sobre um aluno ou grupo de estudantes baseada em estereótipos, tendendo a orientar subjetivamente o grau de esforços, ações e escolhas docentes sobre este aluno ou grupo. Tal efeito pode ser tanto positivo e promotor de habilidades, como também de pouca valorização em relação à capacidade discente.

A dificuldade em perceberem habilidades em Geraldo pareceu justificar o fato da não exposição a atividades e trabalho de conceitos acadêmicos junto ao aluno, mantendo-se o trabalho desenvolvido com ele a partir de materiais compatíveis com a educação infantil. De forma presumida, entendia-se o trabalho infantilizado

ofertado ao aluno como sendo compatível às suas capacidades cognitivas, o que mostra que práticas e concepções equivocadas e datadas, sem respaldo acadêmico, ainda se perpetuam nas formações iniciais e na lida em sala de aula com estudantes com deficiência ou transtornos.

Como apontado por Schirmer (2011) e reiterado por Togashi (2014), pode haver desafios importantes aos profissionais da escola o processo de escolarização dos alunos com NCC e que requerem que sistemas de CAA sejam implementados neste contexto. Uma dificuldade natural observada nos professores está em não relacionar dificuldade de comportamento com dificuldade de comunicação. Todo comportamento é comunicativo. Quanto melhor a comunicação, menor a necessidade de valer-se de distúrbios de conduta para manifestar um desejo ou necessidade.

Esta autora, Schirmer (2011), apoiada em Scheuer (2002), ressalta o quanto as dificuldades comunicativas apresentadas pelos alunos vem somadas a comportamentos que podem ser agressivos, autoagressivos, ou ainda risos e gritos descontextualizados, mas que também trazem uma tentativa de comunicação.

Walter, Nunes e Togashi (2011, p. 152) enfatizam esta questão sobre o quanto é “provável que a ausência ou a dificuldade grave em se comunicar e interagir com outro provocam nesses indivíduos com autismo a exibição de condutas agressivas, inadequadas e estereotipadas com as pessoas.” Daí a importância de se criarem meios e condições para que a comunicação alternativa aconteça no ambiente escolar, com a figura do professor.

Como apontam os resultados desta pesquisa com os professores que passaram pela intervenção, quando a CAA passou a ter um papel importante na atuação docente, houve o favorecimento da diminuição de conflitos e de comportamentos heteroagressivos, pois o aluno-alvo pôde expressar seus desejos e necessidades, sentindo-se ouvido e diminuindo as tensões nessa relação.

Ribeiro (2014, p. 88) afirma que

tais alternativas de comunicação podem favorecer o estreitamento na relação professor/aluno, diminuindo os conflitos e a agressividade, na medida em que os alunos podem expressar seus desejos e necessidades, diminuindo as tensões nessa relação.

Como vivenciado na pesquisa, o papel dos professores de apoio em conjunto com os professores regentes pode potencializar ou não a participação do aluno com TEA, a depender da forma como sua atuação é realizada. A caracterização do professor de apoio no município em questão tem como objetivo criar possibilidades para o desenvolvimento da criança, desenvolver ações pedagógicas junto com o professor e potencializar os talentos (OSÓRIO, 2016).

São professores que, em sua maioria, em um turno dispunham de uma sala como titulares e, em outro, podiam ampliar suas jornadas de trabalho como professores de apoio. Não são obrigados a escolher uma escola específica: averiguam as escolas que necessitam desse profissional e decidem em qual escola atribuirão aulas.

Nisso pesa o fato de saberem de antemão com quais alunos trabalharão no ano seguinte, possibilitando acontecer de não selecionarem uma escola caso não queiram trabalhar com determinados alunos com deficiência ou TEA nessas unidades de ensino. Por ser uma possibilidade de ampliação de jornada, existe também a ponderação quanto a que distância a escola disponível para ampliação fica em relação a seu domicílio ou à outra escola onde trabalha.

Por esses aspectos, algumas escolas, no ano de 2018 e 2019, não tiveram seus quadros de apoio preenchidos ao longo do ano. Em 2020, essa modalidade de ampliação deixou de existir. No entanto, contraditoriamente, embora existisse a função de professor de apoio, o único requisito para ela era ser professor efetivo da rede municipal. Não havia o oferecimento de acompanhamento ou de momentos formativos para esses profissionais a fim de oferecer subsídios mínimos quanto ao entendimento sobre o que seria assistir um professor, um aluno PAEE, uma turma e como esses elementos poderiam funcionar integrados.

Com isso, potencializam-se sentimentos de despreparo, angústia, frustração, evitação e estigmatização de determinados alunos entre os professores da rede pesquisada. Embora houvesse entre os participantes dois professores com experiências de trabalho em educação especial (uma, inclusive, com experiência de anos com a comunicação alternativa), elas apresentaram tentativas isoladas de trabalho com o aluno. Não foi observado haver discussões quanto às possibilidades de trabalho com os professores regentes.

A sala de recursos multifuncionais esteve disponível pela Coordenação escolar e pela profissional de AEE do contraturno para que os professores de apoio

pudessem utilizar seus materiais ou formularem adaptações necessárias para o aluno. Segundo relatos das participantes Mara e Luciana, foram utilizados alguns jogos pedagógicos de maneira esporádica com Geraldo.

Também não houve mútua procura entre a profissional de Atendimento Educacional Especializado e os demais professores para pensar cooperativamente como inserir o aluno nas questões pedagógicas e adaptativas. Tampouco ocorreu procura com vistas a tornar mais próximo e correlacionado o trabalho desenvolvido em contraturno com o aluno ao que era vivenciado nas aulas regulares em turno. Sobretudo pelo fato de como o atendimento em contraturno estava sendo feito com frequência bastante irregular por parte do aluno.

Existe o profissional de AEE escolar na escola no período contrário ao que a criança estuda. O aluno frequenta uma vez por semana como já mencionado. No período em que Geraldo frequenta as aulas regulares, a profissional de AEE é professora nesta mesma escola, a duas portas de distância da sala da turma do aluno. Porém, não foram observadas interações entre estes professores por quaisquer meios (por escrito, contato telefônico, mensagens ou presencialmente) durante a coleta de dados.

Dessa forma, ainda que a legislação nacional preveja individualizações, adaptações e medidas de apoio como direitos para favorecer a inclusão dos alunos no sistema educacional, ao mesmo tempo não dispõe sobre as medidas práticas para a efetivação desses parâmetros. Tanto as diretrizes voltadas para capacitações iniciais ou continuadas quanto para a organização do trabalho em parceria entre Educação Especial e regular, na prática, muitas vezes não acontecem (ROCHA; AVILA, 2015; SANTIAGO; SANTOS, 2015; PLETSCH, 2014; ARAÚJO; ALMEIDA, 2014; REDIG et al., 2017; MASCARO, 2018).

Pletsch (2014, p. 13) também salienta que, dentre as principais dificuldades de implementação de serviços do AEE, está a de “realizar o trabalho colaborativo entre o professor do AEE da sala de recursos multifuncionais com o professor da turma comum de ensino”, pois “a maioria das redes não tem disponível na carga horária de seus professores espaço para reuniões de planejamento conjunto”.

Ainda que as duas profissionais citadas não fossem o AEE escolar, especialmente a professora Mara detinha experiência para tal, já tendo sido AEE dessa mesma unidade escolar. Entende-se possuir expertise mínima para tanto e, de acordo com as diretrizes que observam as atribuições dos profissionais de apoio

já apontadas aqui, seria muito importante existir um trabalho compartilhado docente. Esses pontos aconteceram mais profusamente e de maneira espontânea durante a fase de intervenção.

Em relação aos professores regentes, foi possível constatar, nas observações em linha de base, como se distanciavam, na maioria das vezes, de Geraldo, não estimulando sua participação nas atividades ou, por vezes, ignorando-o. Os professores regulares percebiam o aluno com déficits nas habilidades sociais e comunicacionais, e não lhes ocorreu que o não aparecimento de uma habilidade por parte do aluno não significa que ele não a detenha. Pode estar relacionado à falta de motivação em apresentá-la ou desenvolvê-la, por não considerar o contexto em que está inserido suscetível a isso. Ledbetter-Cho et al. (2017, p. 15) afirmam esse ponto ao investigar, em revisão de literatura, os efeitos colaterais em estudos relacionados a pessoas com autismo.

Especificamente, quando uma criança adquiriu uma habilidade, mas não demonstra a habilidade nos níveis desejados porque o controle de estímulo ou a motivação é insuficiente (déficit de desempenho), o aumento colateral dessa habilidade pode ser mais provável do que nos casos em que a habilidade ainda não foi adquirida e, portanto, está ausente na linha de base (déficit de habilidade). É importante notar que a não-ocorrência de uma habilidade nas sessões de linha de base não indica necessariamente que há um déficit de habilidades, mas sim, de um déficit de desempenho.

Cuccovia (2003, p. 178) aborda esta evidência como “interesse oculto” ao afirmar que

as pessoas diagnosticadas como severas ou com autismo possuem interesses e desejos particulares observáveis e interesses que, a princípio, não parecem existir (ocultos), que podem surgir à medida que o educador, sensível às atitudes comunicativas do aluno, lhe oferece o apoio necessário para sua expressão.

Esse aspecto ficou mais evidente durante a intervenção. Com a promoção do recurso comunicativo familiar ao aluno, ele se sentiu encorajado a promover e explorar suas habilidades comunicativas já presentes em si mesmo, mas indistintas aos professores.

Prova disso é que, com o álbum acessível a ele, a própria postura corporal do aluno muda. Como relatado pela coordenadora da escola ao observar o aluno quando em posse pela primeira vez do recurso, afirma que “Parece outro Geraldo, como ele mudou... Está sorridente, altivo, saltitante” (fala da coordenadora escolar).

Isso é observado nas mudanças de resultados nas interações com os professores no período de intervenção, ambos influenciando-se mutuamente de forma diferente que o observado até então em linha de base.

Romano e Chun (2018, p. 2) enfatizam a necessidade de percepção da pessoa com deficiência ou autismo para além da concepção médica assistencialista, privilegiando o caráter psicobiossocial da deficiência. Não deve ser percebida isoladamente, mas, sim, diante de suas implicações interacionais quanto à presença de facilitadores e de barreiras, especialmente no âmbito comunicativo.

Neste sentido, na atuação em CAA, é importante pautar o usuário como indivíduo linguístico e social. Deste modo, privilegia-se, aqui, uma perspectiva de linguagem que englobe o contexto social e os interlocutores [...] É importante que, nessa abordagem, se englobe, além dos aspectos do corpo e da deficiência, a participação em sociedade e os fatores pessoais e ambientais, como discutido na CIF – Classificação Internacional de Incapacidade, Funcionalidade e Saúde, proposta pela Organização Mundial de Saúde.

Por outro lado, a identificação de recursos que sejam oportunos aos professores em sua prática, assim como crenças baseadas nas potencialidades e habilidades destes educandos (acessibilidade atitudinal), flexibilidade e persistência no ensino “constituem em um senso de empoderamento e incremento do senso de autoeficácia ao professor (SCHMIDT et al., 2016).

Observou-se nas práticas em sala o que Togashi (2014) e Corrêa Neto (2013) já salientaram em suas pesquisas: o papel do professor de apoio fica longe de uma mediação, mas mais próximo e um *pajeamento* da criança com autismo em sala, além de um distanciamento do professor titular do aluno quando o apoio está presente.

Diante das dificuldades apontadas nas falas das professoras, como aponta Ribeiro (2014, p. 96), “É difícil imaginar a inclusão desses alunos sem que se possam garantir o direito de expressão e um diálogo mais efetivo que envolvam padrões de comunicação que oportunizem condições comunicativas mais eficientes”. E, ainda, que existir recursos de CAA em sala de aula não é o suficiente, mas, sobretudo,

Que haja interlocutores interessados em interagir e se comunicar, bem como saber o que pode e deve ser feito, isto é, estratégias que podem ser utilizadas para suprir as dificuldades de comunicação. Sendo assim, a formação docente adquire uma importância ímpar, com vistas à redefinição

do papel da escola, a partir de mudanças atitudinais dos professores, que deverão rever suas práticas e buscar eliminar barreiras que impeçam a comunicação das pessoas que não têm uma comunicação funcional (RIBEIRO, 2014, p. 97).

O recurso álbum não “falava” pelo aluno, e, sim, proporcionava-lhe uma expressão de desejos, entendimentos e necessidades de forma mais organizada e abrangente. Em ambos os cenários (Linha de base e Intervenção), o estudante demonstrou inteligência expressiva, conforme as limitações e possibilidades verbais dos interlocutores e de si mesmo disponíveis em cada uma delas.

Inclusive, houve percepção de habilidades adaptativas de Geraldo que já estavam presentes durante a Linha de Base e na fase de sondagem da Intervenção. Por exemplo, a facilidade do aluno em seguir instruções, manter-se na tarefa quando ela é percebida relevante a ele, a busca de soluções de expressão comunicativas quando não há recursos melhores disponíveis a ele, bem como o quanto a atuação do interlocutor interfere e impacta na dinâmica relacional e nas ações do outro.

Tal fato contribuiu para diminuir a culpabilização do aluno devido às questões diagnósticas pelos insucessos nas experiências escolares de até então, não enxergando tantos empecilhos para o trabalho com o estudante. Sobre esse ponto, Huang e Diamonds (2009) realizaram um estudo com professores de educação infantil de comparação de respostas dos professores frente a dois modelos de questionários sobre suas expectativas de trabalho com alunos com deficiência. O primeiro questionário enfatizou aspectos referentes ao diagnóstico dos alunos. Já no segundo questionário, houve a ênfase em dados mais personalizados dos alunos com deficiência, detalhando sobre suas preferências e habilidades. Os autores apontam que os professores responderam de maneira mais positiva e confortável em suas expectativas ao segundo questionário, mostrando-se mais abertos a explorar possibilidades e flexibilizações com os alunos relatados.

Para ajudar nesta desmistificação, a abordagem formativa utilizada na pesquisa, pautada em estratégias de ensino incidental, mostrou-se eficaz na abordagem com os professores durante a intervenção. A parceria com os professores regentes e de apoio participantes em situações do cotidiano escolar do aluno Geraldo permitiu um compartilhamento de estratégias em busca de soluções para ampliar a participação no contexto escolar. Dessa forma, os efeitos foram

identificados no manejo em sala de aula para questões de comportamento e de comunicação no ambiente escolar.

Possibilitou-se que os professores percebessem e usufríssem das vantagens de se ter um meio comunicativo alternativo que atenda às demandas de momento no cotidiano escolar. Assim, tornaram-se cientes do quanto a CAA pode atender-lhe as expectativas e necessidades, permitindo-lhe o conhecimento mais apurado de quem é aquele seu aluno Geraldo.

Na prática, isso proporcionou o trabalho compartilhado entre o pesquisador e os professores de educação comum. Ademais, levou ao benefício de os professores sentirem-se ouvidos e apoiados no modo como enfrentavam as dificuldades com o aluno, colocando-se mais predispostos a mudanças de olhares e concepções.

Além disso, tal parceria assumiu o caráter de uma capacitação continuada de cunho horizontal, promovida pela troca de ideias, nos instantes de observações e trabalho em conjunto durante a familiarização de uso do recurso álbum do PECS-Adaptado (WALTER, 2000), no levantamento de conceitos e de práticas por intermédio de situações cotidianas de sala.

O PECS-Adaptado (WALTER, 2000) mostrou-se valioso recurso a ser mais bem explorado na escola regular, especialmente por enfatizar o aspecto relacional da comunicação, para além da declaração de necessidades imediatas. Assim, abriu margem para a expressão de sentimentos e impressões, gostos e desejos, concordâncias e discordâncias.

Conforme indicado por Walter (2017, p. 139), esse programa “tem apresentado resultados positivos quanto à melhoria na comunicação e diminuição do isolamento e, por conseguinte, deve ser mais disseminado e aplicado”. E os resultados desta pesquisa foram compatíveis com os indicados por Togashi (2014, p. 85) em que a CAA teve “papel fundamental para contribuir no processo de inclusão de alunos sem fala funcional, facilitando a comunicação com seus interlocutores e auxiliando no desenvolvimento da linguagem”.

Com relação ao Ensino Incidental, os aspectos que provocavam e sustentavam o interesse e atenção do sujeito-alvo, com base em pistas verbais e/ou não verbais, estimulavam e orientavam os professores quanto às possibilidades de acessibilidade curricular ao estudante, pensando-se em ideias mais compatíveis com a faixa etária e série do estudante (NUNES, 1992; MCGEE; KRANTZ; MCCLANNAHAN, 1985).

E, no caso de comportamentos verbais, a relevância incidiu mais sobre o aprimoramento da competência comunicativa, “com menor ênfase na linguagem *per se*” (NUNES, 2003, p. 18), isto é, a execução de comunicação instrumental a partir da abordagem de comportamentos verbais específicos.

Nessa direção, houve situações em que o pesquisador perguntava algo ao aluno e os professores perguntavam o mesmo em seguida, pois estavam praticando e entendendo como conversar com o estudante pelo sistema PECS-Adaptado (WALTER, 2000). Ainda, o pesquisador indicava aos professores como podiam proceder diante do recurso com o aluno para que se mantivesse o diálogo.

A forma de intervenção por parte do pesquisador nas interações, a partir daí, deixava de ser diretiva e passava a fluir livremente, com exemplificações ou fornecimento de novas dicas para a utilização do recurso quando necessário e se aluno ou professores quisessem continuar com sua utilização durante as interações comunicativas seguintes.

Dentro das atuações docentes na fase interventiva, observou que houve também o emprego de duas categorias do emprego de Suportes Visuais. Eles são compreendidos como recursos visuais empregados para fins comunicativos ou de regulação de comportamento (SHANE, 2006). As categorias de SV observadas foram Modo Visual de Organização e Modo Visual de Instruções:

- *Modo Visual de Organização (MVO)*: dicas visuais para antecipação de comportamentos desejados e do que vai acontecer na rotina prevista em aula, em que se favorece a linguagem receptiva do aluno-alvo com TEA em relação ao contexto escolar diário em que se encontra. As figuras são apresentadas referenciando momentos ou atividades da rotina escolar, tendo um sentido explicativo por parte do professor ao aluno;

- *Modo Visual de Instruções (MVI)*: neste caso, o professor evidencia sua fala com o recurso visual simultaneamente. Também estimula mais o aspecto receptivo da linguagem do que o expressivo do estudante-alvo. Nas palavras de Nunes (2021, p. 10), “seu propósito é enfatizar as instruções, a partir da incorporação de um elemento visual para complementar ou substituir a fala.”

Conforme as respostas dos docentes na primeira aplicação do *Questionário sobre perfil comunicativo de alunos não orais ou com fala não funcional no contexto de sala de aula regular*, parecia existir pouca crença em relação às habilidades

cognitivas e comunicativas do aluno. Partindo desse pressuposto, para se tentar um procedimento de ensino de habilidades comunicativas junto aos professores participantes, especialmente para garantir adesão e continuidade das habilidades conquistadas e para que os professores regentes não delegassem as interações com o aluno participante quase que somente aos professores de apoio, seria necessário que houvesse a percepção, por parte dos professores, de resultados imediatos em relação ao comportamento e linguagem do estudante na escola.

Para tanto, os momentos incidentais ocorridos nos ambientes escolares durante as observações que ensejaram o uso do recurso propiciaram aos docentes o entendimento de que se pode “conversar” valendo-se da CAA porque há plena responsividade e expressividade por parte do estudante participante até a fase em que se encontra no Programa de CAA. Com isso, as pressuposições de que não há entendimentos por parte de Geraldo, como salientado nas respostas do primeiro Questionário, são difíceis de serem sustentadas pelos participantes mediante o que a observação e a prática de uso do álbum trouxeram aos participantes. Tanto ao aluno, que percebeu poder interagir de outra maneira que já lhe era comum e mais assertiva durante as interações com interlocutores escolares, como aos docentes, por conseguirem perceber que, realmente, há alternativas de diálogo quando não se tem a possibilidade da comunicação pela fala.

Como explicitado nas respostas dos professores participantes quando da reaplicação do *Questionário sobre perfil comunicativo de alunos não orais ou com fala não funcional no contexto de sala de aula regular*, após o período de Intervenção, a conceituação sobre Geraldo em relação às suas potencialidades mudou consideravelmente. Sobretudo um usuário de Comunicação Alternativa que estava na quarta fase do Programa PECS-Adaptado (WALTER, 2000), em que os estudos de meta-análise sobre o PECS, por exemplo, indicam haver um percentual baixo de participantes que chegam às últimas fases, seja do Programa PECS, seja do PECS-Adaptado (WALTER, 2000).

Se, no primeiro questionário, predominava o que o aluno “não faz”, no segundo, há melhor destaque para as habilidades de Geraldo, seu reconhecimento enquanto pessoa, para além de um diagnóstico. Nesse sentido, a formação em serviço, *in loco*, sem uma separação demarcada entre momento teórico e prático, possibilitada pelo *PROCCAS*, parece ter ajudado para a avaliação positiva da CAA como recurso que deve estar presente nos ambientes escolares.

6. CONCLUSÕES

A experiência inclusiva na escola regular ainda possibilita muitos questionamentos em termos de promoção da equidade no meio escolar. Sem acessibilidade comunicativa àqueles que não dispõem de fala funcional, para que consigam expressar-se convenientemente e apropriar-se mais qualitativamente do espaço e do currículo escolar, a experiência de frequentar a escola pode tornar-se frustrante e sem objetivos claros.

A acessibilidade comunicativa também precisa atingir a figura do professor. Não há experiência inclusiva sem ele. É uma experiência relacional. E a formação em serviço ao professor regular potencializa essa acessibilidade, mostrando ao professor regular que existem outros caminhos passíveis de acontecer em sala de aula, dentro da realidade docente.

Aos sistemas de ensino, particulares ou públicos, ter pessoas que possam fazer esse trabalho formativo de caráter breve com professores, aos moldes do Programa *PROCCAS*, sugerido aqui, é muito relevante e necessário. O profissional de AEE, por exemplo, poderia realizar esse papel junto aos professores regulares.

Quando se trabalha o acesso comunicacional, foca-se implicitamente o acesso à pessoa, de uma pessoa a outra. Nesse sentido, mais relevante do que o reconhecimento da importância do papel da Comunicação Alternativa para a inclusão escolar do aluno que não fala é o despertar da acessibilidade atitudinal latente nos interlocutores que a CAA pode provocar.

Ainda que este estudo tenha tido limitações de alcance e método, ainda sim pode ajudar a discutir sobre elementos importantes quanto ao processo inclusivo da pessoa com autismo na escola regular.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM–5). **Psychiatric**, 2012 Disponível em: <http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx> Acesso em: 18 jul. 2020.

ALMEIDA, M. A. Variações do ensino incidental e o desenvolvimento da linguagem oral em indivíduos portadores de deficiência mental. **Temas psicol.** Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, p. 117-126, ago.1993.

BANDURA, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, 84, p.191-215, 1977.

BANDURA, A. Self-efficacy mechanism in human agency. **American Psychologist**, 37, p.122-147, 1982.

BIGGS, Elizabeth E. et al. A Scoping Review of the Involvement of Children's Communication Partners in Aided Augmentative and Alternative Communication Modeling Interventions. **American Journal of Speech-Language Pathology**, vol. 28, no. 2, 2019, p. 743. Disponível em: <https://link-gale.ez31.periodicos.capes.gov.br/apps/doc/A596062052/AONE?u=capes&sid=AONE&xid=73d747dc>. Acesso em: 19 jul. 2020.

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

BONDY, A.; FROST, L. **The Picture Exchange Communication System**. Behavior Modification, 25, 725-744, 2002

BRASIL. Decreto 7.611, de 17 de nov. de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 nov. 2011.

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 88 da Lei n. 8.112, de 11 dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 2012.

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

CHARLOP-CHRISTY, M. H.; CARPENTER, M.; LE, L.; LEBLANC, L.; KELLEY, K. Using the Picture Exchange Communication System (PECS) with children with autism: Assessment of PECS acquisition, speech, social-communicative behavior, and problem behaviors, **J. Appl. Behav. Anal.**, n. 35, v. 3, p. 213-31, 2002

CLONINGER, S. C. **Teorias da personalidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CORRÊA NETTO, M. M. F. **A comunicação alternativa** – favorecendo a aprendizagem de criança com autismo, Aspeger e Angelman: formação continuada de profissionais de Educação e Saúde. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CORRÊA NETTO, M. M. F. Os desafios da inclusão. *In*: NUNES, R. P. O. P.; SUPLINO, M.; WALTER, C. C. F. (Orgs.). **Ensaio sobre autismo e deficiência múltipla**. Marília: ABPEE, Marquezine & Manzini, 2013.

CUCCOVIA, M. M. **Análise de procedimentos para avaliação de interesses baseado em um Currículo Funcional Natural e seus efeitos no funcionamento geral de indivíduos com Deficiência Mental e Autismo**. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

CUMMINGS; A.; CARR; J.; LEBLANC, L. Experimental evaluation of the training structure of the Picture Exchange Communication System (PECS). **Research in Autism Spectrum Disorders**, n. 6, p. 32-45, 2012.

CUNHA, E. **Autismo na Escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar** – ideias e práticas pedagógicas. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

DANELON, M. C. T. de M. **As interações sociais de alunos com dificuldade de comunicação oral a partir da inserção de recursos da comunicação alternativa e ampliada associada aos procedimentos do ensino naturalístico**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

DECKER, P. J.; NATHAN, B. R. **Behavior modeling training: Principles and applications**. Greenwood, 1985.

DOUNIS, A. B. **Atividade docente e inclusão: as medições da consultoria colaborativa**. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2013.

EVARISTO, F. L. **Formação de aplicadores e interlocutores na utilização do PECS-Adaptado para crianças/adolescentes com autismo**. São Carlos: UFSCar, 2016. 148 p.

FEIST, G.; FEIST, J. **Teorias da Personalidade**. São Paulo: McGraw-Hill, 2008.

FOGEL, A. **Developing through relationships: Origins of communication, self, and culture**. University of Chicago Press, 1993.

GIARDINETTO, A. **Educação do aluno com autismo: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010.

HART, B.; RISLEY, T. R. Incidental teaching of language in the preschool. **Journal of applied behavior analysis**, p. 411–420, 1975.

HUANG, H.; DIAMOND, K. Early Childhood Teachers' Ideas about Including Children with Disabilities in Programmes Designed for Typically Developing Children. **International Journal of Disability, Development & Education**, v. 56, n. 2, p. 169–182, 2009. Disponível em: <http://search-ebshost-com.ez31.periodicos.capes.gov.br/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=38595151&lang=pt-br&site=ehost-live>. Acesso em: 19 jul. 2020.

KENT-WALSH J; MCNAUGHTON, D. Communication partner instruction in AAC: present practices and future directions. **AAC: Augmentative & Alternative Communication**, v. 21, n. 3, p. 195–204, 2005. Disponível em: <http://search-ebshost-com.ez31.periodicos.capes.gov.br/login.aspx?direct=true&db=c8h&AN=106399197&lang=pt-br&site=ehost-live>. Acesso em: 19 jul. 2020.

KENT-WALSH, J. et al. Effects of Communication Partner Instruction on the Communication of Individuals using AAC: A Meta-Analysis. **AAC: Augmentative & Alternative Communication**, v. 31, n. 4, p. 271–284, 2015. Disponível em: <http://search-ebshost-com.ez31.periodicos.capes.gov.br/login.aspx?direct=true&db=c8h&AN=110643298&lang=pt-br&site=ehost-live>. Acesso em: 19 jul. 2020.

LAMB, R. et al. Examination of the role of training and fidelity of implementation in the use of assistive communications for children with autism spectrum disorder: a meta-analysis of the Picture Exchange Communication System. **British Journal of Special Education**, v. 45, n. 4, p. 454-472, 2019. Disponível em: <https://onlinelibrary-wiley.ez31.periodicos.capes.gov.br/doi/full/10.1111/1467-8578.12243>. Acesso em: 19 jul. 2020.

LEBLANC, J. M. El Currículum Funcional en la Educación de la Persona con Retardo Mental. **Simpósio Internacional COANIL**, Santiago, Chile, nov. 1991.

LEDBETTER-CHO, K. et al. Systematic Review of Collateral Effects of Focused Interventions for Children with Autism Spectrum Disorder. **Autism & Developmental Language Impairments**, v. 2, p. 1-22, 2017. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2396941517737536> Acesso em: 19 jul. 2020.

MA, H. H. An alternative method for quantitative synthesis of single-subject researches: percentage of data points exceeding the median. **Behavior modification**, 30(5), p. 598–617, 2006.

MCCOY, A; MCNAUGHTON, D. Training Education Professionals to Use the Picture Exchange Communication System: a Review of the Literature. **Behavior Analysis in**

Practice, v. 12, n. 3 p. 667-676, 2019. Disponível em: <https://link-springer.com.ez31.periodicos.capes.gov.br/article/10.1007/s40617-018-00296-4>. Acesso em: 19 jul. 2020.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014.

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

MIZAE, T. M., AIELLO, A. L. R. Revisão de estudos sobre o Picture Exchange Communication System (PECS) para o ensino de linguagem a indivíduos com autismo e outras dificuldades de fala. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 4, 2013, p. 623-636.

MONNERAT, T.; WALTER, C. C. F. A estimulação precoce e a comunicação alternativa para crianças com TEA: relatos de casos utilizando o PECS-Adaptado. *In*: DELIBERATO, D.; NUNES, D. R. P.; GONÇALVES, M. J. (Orgs.). **Trilhando juntos a comunicação alternativa**. Marília: ABPEE, 2017, p. 257-272.

NUNES, D.R.P.; NUNES, L.R.O.P. Efeitos dos procedimentos naturalísticos no processo de aquisição de linguagem através de sistema pictográfico em criança autista. *In*: NUNES, L.R.O.P. (Org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p.125-141.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. O.; FREIRE, J. G. Comunicação alternativa em sala de aula: relatos de uma professora de alunos com autismo. *In*: NUNES, L. R. O. P. et al. (Org.). **Compartilhando experiências**: ampliando a comunicação alternativa. Marília: ABPEE, 2011.

NUNES, D. R. P.; WALTER, C. C. F. Análise da produção nacional sobre autismo e comunicação alternativa (2015-2017). *In*: DELIBERATO, D.; NUNES, D. R. P.; GONÇALVES, M. J. (Orgs.). **Trilhando juntos a comunicação alternativa**. Marília: ABPEE, 2017, p. 385-399.

NUNES, D. R.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 26, n. 47, 2013, p. 557-572.

NUNES, L. R. O. P.; BRITTO, D.; TOGASHI, C.; et al. Comunicação Alternativa e interação social na sala de aula. *In*: MANZINI, E.; MARQUEZINE, M. C.; TANAKA, E. et al. (Orgs.). **Linguagem e comunicação alternativa**. Londrina: ABPEE, 2009, p. 19-28.

NUNES, D. R. de P. et al. Comunicação Alternativa para Alunos com Autismo na Escola: uma Revisão da Literatura. **Rev. Brasileira de Educação**, v. 27, n. 0212, p. 655-672, 2021.

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, 2015.

PARRA, L. S. **Atando laços e desatando nós: reflexões sobre a função do acompanhamento terapêutico na inclusão escolar de crianças autistas**. 2009. 153 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PERISSINOTO, J. Linguagem da criança com autismo. *In*: PERISSINOTO, J.; MARCHESAN I. Q.; ZORZI, J. L. (Orgs.). **Conhecimentos essenciais para atender bem a criança com autismo**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2003, p. 23-27.

PRIZANT, B. M.; WETHERBY, A. M.; RYDELL, P. J. Communication intervention issues for young children with autism spectrum disorders. *In*: PRIZANT, B. M.; WETHERBY (Eds.). **Children with autism spectrum disorders: A developmental, transactional perspective**. 9 ed. Baltimore, MD: Paul Brookes Publishing Company. 2000.

ROMANO, N.; CHUN, R. Y. S. A Comunicação Suplementar e Alternativa na percepção de familiares e fonoaudiólogos: facilitadores e barreiras. **CoDAS**, São Paulo, v. 30, n. 4, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822018000400302&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 ago. 2020.

SBFA. Perguntas e Respostas Frequentes sobre Comunicação Suplementar e Alternativa para Professores. **Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia (org.)**. *E-book* (20p.) (FAQ Campanha Comunicação Suplementar e Alternativa). São Paulo. 2021

SCHIRMER, C. R. A comunicação alternativa na escola: ensino, pesquisa e prática. *In*: NUNES, L. R. O. P. et al (Org.). **Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa**. Marília, ABPEE, 2011.

SCHMIDT, C. et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222-235, abr. 2016.

SILVA, M. C. da. **Formação continuada e educação especial: a experiência como constitutiva do formar-se.**, 2015. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

TAMANAHHA, A. C. O uso da comunicação alternativa no autismo: baseando-se em evidências científicas para implementação do Picture Exchange Communication

System. *In*: NUNES, L. R. O. P. et al. (Org.). **Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa**. Marília: ABPEE, 2011, p. 161-173.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, Jan- Abr/2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TOGASHI, C. M. **A Comunicação alternativa e ampliada e suas contribuições para o processo de inclusão de um aluno com transtorno do espectro do autismo com distúrbios na comunicação**. 2014. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

TOMAZELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

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

WALTER, C. C. F.; NUNES, L. R. O. P.; TOGASHI, C. M. Quero conversar com você: comunicação alternativa para alunos com autismo no contexto escolar. *In*: NUNES, L. R. O. P. et al (Orgs.). **Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa**. Marília, ABPEE, 2011.

WALTER, C. C. F.; TOGASHI, C. M.; LIMA, C. B. Comunicação alternativa para alunos com autismo no contexto escolar: o professor como agente comunicativo. *In*: IV Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa, 2011, Rio de Janeiro. **CD ROM do IV Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa**. Rio de Janeiro: ABPEE, 2011.

WALTER, C. C. F. Comunicação alternativa para pessoas com autismo: o que as pesquisas revelam sobre o uso do PECS por pessoas com autismo. *In*: DELIBERATO, D. et al. (Orgs.) **Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologia e pesquisa**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009. p. 96-106.

WALTER, C. C. F. **Os efeitos da adaptação do PECS ao currículo funcional natural em pessoas com autismo infantil**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

WARREN, S.F.; ROGERS-WARREN, A.K. Teaching functional language - an introduction. In S.F. Warren e A.K. Rogers-Warren. **Teaching Functional Language**. Baltimore, University Park Press, 1985.

ROGERS-WARREN, A.; WARREN, S.F. Mands for verbalization - Facilitating the display of newly trained language in children. **Behavior Modification**, p.361-382, 1980.

WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J.; JACKSON, D. **Pragmática da Comunicação Humana**. (Trad. Álvaro Cabral). São Paulo: Cultrix, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Questionário sobre perfil comunicativo de alunos não orais ou com fala não funcional no contexto de sala de aula regular (baseado em Walter, 2006)

Aluno Participante:

Professor Participante: Idade:

Escola: Data:

1. A comunicação de seu aluno em sala de aula é clara?

- totalmente
- Quase sempre
- Parcialmente
- Quase nunca é clara
- Não é clara

2 Você entende seu aluno?

- totalmente
 - Na maioria das vezes
 - Parcialmente
 - Quase nunca
 - Não entendo
- Gostaria de acrescentar algo?

3. Como seu aluno demonstra seus sentimentos?

- Claramente (choros, gritos, sorrisos, expressões faciais)
 - Somente em alguns momentos e determinados sentimentos
 - De maneira confusa
 - Quase nunca expressa o que sente
 - Não consigo entender o que ele sente
- Gostaria de acrescentar algo?

4. Seu aluno tenta se comunicar em sala?

- totalmente
 - Quase sempre
 - Parcialmente
 - Quase nunca
 - Não tenta
- Em que momentos?

5. Como ele tenta se comunicar?

6. Acha ou conhece outros meios com que ele poderia se comunicar melhor?

7. Quais comportamentos ele apresenta em sala?

- estraga objetos
- pega objetos dos outros
- bate em pessoas. Quem? _____
- empurra pessoas. Quem? _____
- morde pessoas. Quem? _____
- autoagressão. Quais? _____
- derruba objetos
- leva objetos à boca
- grita e chora
- sai correndo
- joga/arremessa objetos
- puxa cabelos
- Outros _____

8. Quais habilidades você enxerga em seu aluno? O que percebe que ele sabe fazer bem ou tem bom potencial?

9. Já ouviu falar, pesquisou ou conhece Comunicação Alternativa antes?

- Sim Não

Se sim, poderia comentar por favor?

Se sim, já utilizou? De que forma?

10. Já foi orientado ou capacitado a utilizar Comunicação Alternativa em suas atividades?

- Sim Não

Se sim, quem orientou?

Quando?

Como foi a experiência? Teve sucesso?

11. Você acha importante seu aluno se comunicar melhor?

12. Acha que pode ajudar seu aluno a se comunicar melhor?

13. Como se sente ao não compreender seu aluno?

14. Você concorda com a utilização de figuras comunicativas, painéis comunicativos, álbuns de comunicação em sala de aula?

Sim Não

Por quê?

15. Estaria disposto a utilizar em suas aulas?

Sim Não

Porque?

16. Sobre a Comunicação Alternativa em suas aulas...

Acho que vai prejudicar a fala dele ou fazer com que pare de emitir sons

Acho que vai atrapalhar minhas atividades em sala

Acho que vai deixar meu aluno confuso/irritado

Acho que vai deixar os outros alunos confusos

Acho que vou conseguir entender melhor meu aluno

Acho que vai me ajudar na forma como vejo meu aluno

Acho que vai ajudar na forma como elaboro atividades para meu(s) aluno(s)

Acho que vai ajudar em meu trabalho como professor

Acho que vai beneficiar minhas aulas e meus alunos

17. Sugestões ou informações que considera importantes e gostaria de acrescentar:

**APÊNDICE 2 – Folha de Seleção das Figuras de Necessidades Relevantes
(Baseado em Walter, 2006)**

Figura	Professor	Data	Observações
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			
16.			
17.			
18.			
19.			
20.			
21.			
22.			
23.			
24.			
25.			

APÊNDICE 3 – Fases do Sistema PECS-Adaptado utilizadas no Estudo conforme Walter (2006).

Fase 3b – trabalhada com os professores participantes:

Objetivo Final: O participante escolhe, entre as figuras que já são de seu vocabulário, vários itens na tábua e no seu álbum de comunicação, a figura apropriada para o que deseja, dirigindo-se às pessoas para entregar a figura, a qual é de tamanho reduzido.

Observação: Caso o usuário não entregue a figura correspondente ao desejo, aplica-se o procedimento de correção.

Fase 4: Estruturar frases simples

Objetivo Final: O participante deve solicitar itens que estavam presentes e não presentes no ambiente, usando muitas palavras em frases através da tábua de comunicação ou retirar o álbum de comunicação da pochete. Para tanto, deve escolher figuras-frases como “Eu quero”, “Eu estou”, “Eu tenho” e colocá-las na tira porta-frase. Em seguida, escolher a figura que deseja e colocá-la completando a frase como predicado na sequência da tira porta-frase, formando, assim, uma frase simples para ser entregue à pessoa com quem desejava se comunicar. No final desta fase, o participante deve ter de 20 a 50 figuras no seu álbum e ser capaz de se comunicar com várias pessoas e em várias situações.

Quanto aos *feedbacks* e exemplificações através de modelagem e ensino incidental durante o uso do PECS-Adaptado (WALTER, 2000), foram trabalhados os seguintes aspectos com os professores:

Adequação à Fase atual no sistema do aluno (fase 3 ou fase 4): se o interlocutor segue o passo a passo previsto para a fase em que o usuário se encontra.

Leva em conta o que o aluno diz: o interlocutor acredita na mensagem do usuário e dialoga a partir dela para tentar entender o significado quando: a) a criança se engana; b) o adulto necessita confirmar a mensagem por supor que o falante não exporia sobre determinados tópicos; ou c) por falta de vocabulário exato no álbum, o falante improvisa tateando o que quer dizer através de outras figuras correlacionadas para que o ouvinte consiga depreender o significado desejado. Ao

assim proceder, concomitantemente o interlocutor pratica pedidos de informações, incentiva a comunicação social do aluno e o atendimento às solicitações do aluno.

Realiza procedimento corretivo adequado: o interlocutor realiza as etapas de orientação e incentivo ao usuário para que este consiga, por si mesmo, reelaborar sua comunicação conforme o que necessita ou sente de acordo com o previsto na fase em que se encontra no sistema PECS-Adaptado (WALTER, 2000).

Não induz a resposta do aluno: o interlocutor não tenta responder pelo aluno, isto é, não tenta indicar ou induzir que pegue uma determinada figura comunicativa quando o usuário está procurando em seu álbum ou no painel o que deseja dizer em uma situação. Dessa forma, pratica a necessidade de esperar o tempo de resposta do aluno.

Nº de tentativas comunicativas adequadas ao contexto: o interlocutor não faz o usuário do sistema de comunicação realizar mandos ou tatos além do que a situação em que estão inseridos sugere, ao ponto de parecer não natural e descontextualizada.

APÊNDICE 5 – PRINCIPAIS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO COM PROFESSORES PARTICIPANTES

PRINCIPAIS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO INICIAL COM PROFESSORES PARTICIPANTES								
QUESITO	PROFESSORES REGENTES				PROFESSORES DE APOIO			
	IRENE	CÍNTIA	ANDRÉ	RICARDO	MARA	LUCIANA	REGINA	FÁTIMA
1. A comunicação de seu aluno em sala de aula é clara?	Não é clara	Não é clara	Não é clara	Quase nunca é clara	Quase nunca é clara	Não é clara	Não é clara	Não é clara
2. Você entende seu aluno?	Não entendo	Não entendo	Não entendo	Parcialmente	Parcialmente	Não entendo	Quase nunca	Quase nunca
3. Como seu aluno demonstraseus sentimentos?	Não consigo entender o que ele sente	Não consigo entender o que ele sente	Não consigo entender o que ele sente	Claramente (choros, gritos, sorrisos, expressões faciais)	Claramente (choros, gritos, sorrisos, expressões faciais)	Claramente (choros, gritos, sorrisos, expressões faciais)	Claramente (choros, gritos, sorrisos, expressões faciais)	Claramente (choros, gritos, sorrisos, expressões faciais)
4. Seu aluno tenta se comunicar em sala?	Quase nunca	Quase nunca	Não tenta	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente
5. Como ele tenta se comunicar?	Gritos, choro, se levantando, apertando as professoras	Choro, gritos, puxa a gente para o que ele quer	Chora, grita, machuca apertando as professoras de apoio	Me leva para o que ele quer, me mostra, choro	Chora, grita alto, sorri, me leva para aonde quer ir	É bem limitado, quando contrariado, chora, bate na gente	Através de choro, apertando o nosso braço quando quer sair da sala, grita	Sorri às vezes, chora quando está com fome, grita e aperta a gente quando não quer ficar
6. Acha ou conhece outros meios com que ele poderia se comunicar melhor?	Fonoaudiologia	Fonoaudiologia	Não conhece	Não conhece	Comunicação Alternativa	Fonoaudiologia	Não conhece	Comunicação Alternativa
7. Quais comportamentos ele apresenta em sala?	Bate, empurra, morde, aperta os braços das professoras de apoio, chora, grita, sai correndo	Bate, empurra, morde, aperta os braços das professoras de apoio, chora, grita, sai correndo	Bate, empurra, morde, aperta os braços das professoras de apoio, chora, grita, sai correndo	Bate, empurra, morde, chora, grita, sai correndo	Bate, empurra, morde, aperta os braços das professoras de apoio, chora, grita, sai correndo	Bate, empurra, morde, aperta os braços das professoras de apoio, chora, grita, sai correndo	Bate, empurra, morde, aperta os braços das professoras de apoio, chora, grita, sai correndo	Bate, empurra, morde, aperta os braços das professoras de apoio, chora, grita, sai correndo
8. Quais habilidades você enxerga em seu aluno? O que percebe que ele sabe fazer bem ou tem bom potencial?	Não consigo enxergar habilidades	É carinhoso de vez em quando	Não conseguiu observar	É carinhoso, tranquilo, faz o que eu peço para ele	É afetuoso, consegue me atender, consegue esperar sua vez na fila, mostra que precisa de ajuda	Parece me entender em alguns momentos e seguir direitinho o que peço	Consegue seguir as regras do refeitório, guarda as coisas que e u peço para ele, parece me entender	Vejo que consegue fazer o que peço para ele, me pede ajuda, atende quando e u chamo
9. Já ouviu falar, pesquisou ou conhece Comunicação Alternativa antes?	Não	Não	Não	Não	Sim, na Instituição de Educação Especial que trabalhou antes de ser professora na prefeitura; também utilizou CAA como AEE em escolas municipais	Não	Não	Sim, na Instituição de Educação Especial que trabalhou teve algum contato mas não chegou a utilizar. Viu também na pós graduação que está concluindo de Educação Especial e Inclusiva
10. Já foi orientado ou capacitado a utilizar Comunicação Alternativa em suas atividades?	Não	Não	Não	Não	Sim, quando estava como AEE em escolas municipais, pelo Setor de Educação Especial	Não	Não	Não
11. Você acha importante seu aluno se comunicar melhor?	Sim, muito	Essencial	Sim, sem dúvida	Muito importante para a vida dele	Claro, muito importante	Sim, muito importante	Muito importante	Sem dúvida
12. Acha que pode ajudar seu aluno a se comunicar melhor?	Gostaria de saber como	Acho que não	Tento fazer meu melhor mas vejo que tem uma barreira	Quero acreditar que sim	Sim, poderia sim	Não sei dizer como	Acho que sim, mas não saberia como fazer	Gostaria muito de achar que sim
13. Como se sente ao não compreender seu aluno?	Frustrada, desanimada	Sinto frustração, ansiedade por não saber o que fazer.	Fico desanimado, chateado, me sentindo incompetente	Fico bem chateado, queria muito entender melhor o Geraldo	Bem chateada, daria para fazer tanta coisa com ele como AEE, mas assim me sinto perdida no que fazer	Desanimada vendo ele assim; ele ficando aqui sem fazer nada	Frustração	Muito, muito chateada. Me sinto impotente
16. Sobre a Comunicação Alternativa em suas aulas...	Acho que vou conseguir entender melhor meu aluno; Acho que vai ajudar em meu trabalho como professor	Acho que vai me ajudar na forma como vejo meu aluno; Acho que vou conseguir entender melhor meu aluno;	Acho que vai me ajudar na forma como vejo meu aluno; Acho que vou conseguir entender melhor meu aluno; Acho que vai ajudar em meu trabalho como professor	Acho que vai me ajudar na forma como vejo meu aluno; Acho que vou conseguir entender melhor meu aluno; Acho que vai ajudar em meu trabalho como professor	Acho que vai me ajudar na forma como vejo meu aluno; Acho que vou conseguir entender melhor meu aluno;	Acho que vai me ajudar na forma como vejo meu aluno; Acho que vou conseguir entender melhor meu aluno;	Acho que vai me ajudar na forma como vejo meu aluno; Acho que vou conseguir entender melhor meu aluno;	Acho que vai me ajudar na forma como vejo meu aluno; Acho que vou conseguir entender melhor meu aluno;

APÊNDICE 6 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professores de AEE participantes

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professores de AEE participantes

Prezado(a) professor(a)

Este é um convite para participar da pesquisa “OS EFEITOS DE AÇÕES FORMATIVAS NAS INTERAÇÕES MEDIADAS PELA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA POR ALUNOS COM TEA”. O motivo de seu convite foi baseado nos seguintes critérios: 1) atuar em uma Sala de Recurso Multifuncional de escolas do município atendendo a um dos alunos participantes desta pesquisa, 2) ter interesse em relação ao tema do projeto e disponibilidade de participar dos encontros com o pesquisador.

Os objetivos deste estudo são: a) generalização e manutenção de uso de um sistema de comunicação alternativa, PECS – Adaptado, por alunos/usuários não verbais dentro do TEA em ambiente escolar regular; e b) aplicar um programa de Intervenção em Treinamento no PECS – Adaptado com professores regentes e professores de AEE de primeiras séries do Ensino Fundamental em escolas municipais de Ribeirão Preto – SP.

O estudo terá a duração de, no máximo, 08 meses. A sua participação na pesquisa consistirá em: (a) ser observado(a) e filmado(a) no desempenho de diversas atividades rotineiras na sala de recursos interagindo com o aluno; b) participar da aplicação do programa de intervenção no sistema de CAA denominado PECS- Adaptado com o aluno participante dentro do TEA não verbal na sala de recursos onde você atua.

Você poderá sentir-se constrangido(a) por ter o pesquisador fazendo registros e filmagens das atividades desenvolvidas por você em sala. Por outro lado, sua participação na pesquisa poderá lhe dar oportunidade de: a) discutir com o pesquisador sobre seu plano de Atendimento Educacional Especializado quanto aos progressos e dificuldades observados de seu aluno na relação comunicação/comportamento, b) capacitar-se em um sistema de Comunicação Alternativa como Interlocutor imediato e que pode ajudar no avanço e generalização deste sistema por seu aluno participante bem como replicar este sistema no atendimento de demandas com crianças que apresentem importantes dificuldades comunicativas dentro do TEA.

A sua participação não é obrigatória, ou seja, você poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer penalização ou necessidade de justificativa. Dessa forma, sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador. Não haverá qualquer gasto financeiro seu durante o estudo, assim

como não haverá pagamento por sua participação. Ressalta-se que haverá ressarcimento de qualquer despesa que você venha a ter em sua participação neste estudo ou ainda indenização por qualquer dano sofrido.

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

Todas as informações recebidas através desta pesquisa serão confidenciais e o sigilo sobre sua participação será assegurado. Dessa forma, os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, uma vez que, durante a pesquisa, você será denominado por um nome fictício. Solicito, também, a autorização para gravação de filmagens, que serão realizadas para facilitar a transcrição dos dados obtidos em sala.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa e sua participação você poderá, a qualquer momento entrar em contato com os pesquisadores Prof.^a Dr.^a Gerusa Ferreira Lourenço, pelos telefones: (16) 33066733 / 99108-9008, pelo e-mail: gerusa@ufscar.br e Henrique De Candia Reis, pelos telefones (16) 33256199/99177-6477, e-mail: decandiareis@gmail.com.

Declaro que entendi os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa e concordo em participar. Eu fui informado de que a participação é voluntária, que não será remunerada e que não haverá gasto financeiro para os participantes durante o estudo. E que qualquer gasto eventual por parte do participante para o desenvolvimento da pesquisa será ressarcido. Tenho igualmente ciência de que posso cancelar o consentimento para minha participação a qualquer momento sem nenhuma consequência para mim e de que todos os dados coletados serão anônimos e protegidos. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró - Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 33518028. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

São Carlos, ____ de _____ de 2018

Nome do(a) professor(a) _____

Assinatura do(a) professor(a) _____

Assinatura dos pesquisadores _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professores participantes

Prezado(a) professor(a)

Este é um convite para participar da pesquisa “OS EFEITOS DE AÇÕES FORMATIVAS NAS INTERAÇÕES MEDIADAS PELA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA POR ALUNOS COM TEA”. O motivo de seu convite foi baseado nos seguintes critérios: a) atuar como professor(a) em sala de aula; b) estar em uma turma regular com um aluno da Educação Especial, participante da pesquisa; c) o aluno participante frequenta sala de recursos no contraturno escolar e realiza Atendimento Educacional Especializado via Instituição no Centro Ann Sullivan do Brasil - RP e está recebendo instruções sobre Comunicação Alternativa e Ampliada no uso do PECS-Adaptado; e d) principalmente, interesse em fazer parte do projeto. Os objetivos deste estudo são: a) generalização e manutenção de uso de um sistema de comunicação alternativa, PECS – Adaptado, por alunos/usuários não verbais dentro do TEA em ambiente escolar regular; e b) aplicar um programa de Intervenção em Treinamento no PECS – Adaptado com professores regentes e professores de AEE de primeiras séries do Ensino Fundamental em escolas municipais de Ribeirão Preto – SP.

O estudo terá a duração de, no máximo, 08 meses. A sua participação na pesquisa consistirá em: (a) ser observado(a) e filmado(a) no desempenho de diversas atividades rotineiras na sala de recursos interagindo com o aluno; b) participar da aplicação do programa de intervenção no sistema de CAA denominado PECS-Adaptado com o aluno participante dentro do TEA não verbal na sala de aula onde você atua.

Você poderá sentir-se constrangido(a) por ter o pesquisador fazendo registros e filmagens das atividades desenvolvidas por você em sala. Por outro lado, sua participação na pesquisa poderá lhe dar oportunidade de: a) discutir com o pesquisador sobre seu plano educacional quanto ao observado de seu aluno na relação comunicação/comportamento em sala de aula; b) capacitar-se em um sistema de Comunicação Alternativa como Interlocutor imediato e que pode ajudar no avanço e generalização deste sistema por seu aluno participante, bem como replicar este sistema no atendimento de demandas com crianças que apresentem importantes dificuldades comunicativas dentro do TEA.

A sua participação não é obrigatória, ou seja, você poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer penalização ou necessidade de justificativa. Dessa forma, sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador. Não haverá qualquer gasto financeiro seu durante o estudo, assim como não haverá pagamento por sua participação. Ressalta-se que haverá ressarcimento de qualquer despesa que você venha a ter em sua participação neste estudo ou ainda indenização por qualquer dano sofrido.

O conhecimento adquirido na realização desta pesquisa dará maior clareza para as formas especiais de comunicação usadas por pessoas que não falam. Será uma

base importante de conhecimento para desenvolver melhores sistemas alternativos de comunicação e estratégias de ensino. Os resultados do estudo serão divulgados junto aos participantes da pesquisa, bem como em eventos e periódicos científicos. Todas as informações recebidas através desta pesquisa serão confidenciais e o sigilo sobre sua participação será assegurado. Dessa forma, os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, uma vez que, durante a pesquisa, você será denominado por um nome fictício. Solicito também a autorização para gravação de filmagens, que serão realizadas para facilitar a transcrição dos dados obtidos em sala.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa e sua participação, você poderá, a qualquer momento, entrar em contato com os pesquisadores: Prof.^a Dr.^a Gerusa Ferreira Lourenço, pelos telefones: (16) 33066733 / 99108-9008, pelo e-mail: gerusa@ufscar.br, e Henrique De Candia Reis, pelos telefones (16) 33256199/ 99177-6477, e-mail: decandiareis@gmail.com.

Declaro que entendi os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa e concordo em participar dela. Eu fui informado de que a participação é voluntária, que não será remunerada e que não haverá gasto financeiro para os participantes durante o estudo. E que qualquer gasto eventual por parte do participante para o desenvolvimento da pesquisa será ressarcido. Tenho igualmente ciência de que posso cancelar o consentimento para minha participação a qualquer momento sem nenhuma consequência para mim e de que todos os dados coletados serão anônimos e protegidos. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 33518028. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

São Carlos, ____ de _____ de 2018

Nome do(a) professor(a) _____

Assinatura do(a) professor(a) _____

Assinatura dos pesquisadores _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais ou responsáveis

Prezados pais ou responsáveis

Seu/sua filho/a _____ está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “OS EFEITOS DE AÇÕES FORMATIVAS NAS INTERAÇÕES MEDIADAS PELA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA POR ALUNOS COM TEA”. Seu/sua filho(a) foi selecionado(a) com base nos seguintes critérios: a) ser da Educação Especial, caracterizado dentro do TEA – Transtornos do Espectro do Autismo; b) frequentar classe de uma escola regular do município de Ribeirão Preto e receber apoio da sala de recursos multifuncional no contraturno escolar; e c) realizar Atendimento Educacional Especializado via Instituição no Centro Ann Sullivan do Brasil – RP, também no contraturno escolar.

Os objetivos desse estudo são: a) generalização e manutenção de uso de um sistema de comunicação alternativa, PECS – Adaptado, por alunos/usuários não verbais dentro do TEA em ambiente escolar regular; e b) aplicar um programa de Intervenção em Treinamento no PECS – Adaptado com professores regentes e professores de AEE de primeiras séries do Ensino Fundamental em escolas municipais de Ribeirão Preto – SP. O estudo terá a duração de, no máximo, 08 meses. A participação de seu/sua filho/a na pesquisa consistirá em: ser observado e filmado no desempenho de diversas atividades rotineiras em sala de aula e em sala de recursos, interagindo com colegas, professores e pesquisadores, através do uso de um sistema de comunicação alternativa denominado PECS-Adaptado, que seu/sua filho(a) já utiliza. Os riscos relacionados à participação de seu/sua filho(a) na pesquisa poderiam estar relacionados a: constrangimentos por não poder se comunicar a contento e a recusa em participar das sessões necessárias para a coleta de dados realizadas em sala de recursos e na escola.

Por outro lado, a participação de seu/sua filho(a) na pesquisa poderá lhe dar oportunidade de: envolver-se em tarefas diversificadas comunicando-se melhor, interagir com diferentes pessoas e expressar seus pensamentos e sentimentos através da utilização deste recurso de comunicação alternativa com seus colegas de sala e com seus professores, conseguindo fazer-se entender nos ambientes escolares. A participação de seu/sua filho(a) na pesquisa não é obrigatória, ou seja, seu/sua filho(a) poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer penalização ou necessidade de justificativa. Dessa forma, sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Não haverá qualquer gasto financeiro para os participantes durante o estudo, assim como não haverá pagamento por sua participação. Ressalta-se que haverá ressarcimento de qualquer despesa que o(a) senhor(a) venha a ter para a participação de seu/sua filho(a) nesse estudo ou ainda indenização por qualquer dano sofrido.

O conhecimento adquirido na realização desta pesquisa dará maior clareza para as formas especiais de comunicação usadas por pessoas que não falam. Será uma base importante de conhecimento para desenvolver melhores sistemas alternativos

de comunicação e estratégias de ensino. Os resultados do estudo serão divulgados junto aos participantes da pesquisa, bem como em eventos e periódicos científicos. Todas as informações recebidas através desta pesquisa serão confidenciais, e o sigilo sobre a participação de seu/sua filho(a) será assegurado. Dessa forma, os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação uma vez que durante a pesquisa seu/sua filho(a) será identificado(a) por um nome fictício.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa e sua participação, você poderá, a qualquer momento, entrar em contato com os pesquisadores: Prof.^a Dr.^a Gerusa Ferreira Lourenço, pelos telefones: (16) 33066733 / 99108-9008, pelo e-mail: gerusa@ufscar.br, e Henrique De Candia Reis, pelos telefones (16) 33256199/ 99177-6477, e-mail: decandiareis@gmail.com.

Declaro que entendi os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa e concordo em participar dela. Eu fui informado que a participação é voluntária, que não será remunerada e que não haverá gasto financeiro para os participantes durante o estudo. E que qualquer gasto eventual por parte do participante para o desenvolvimento da pesquisa será ressarcido. Tenho igualmente ciência de que posso cancelar o consentimento para participação de meu/minha filho(a) a qualquer momento sem nenhuma consequência para sua educação presente ou futura e de que todos os dados coletados serão anônimos e protegidos. O pesquisador me informou de que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 33518028. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

São Carlos, ____ de _____ de 2018

Nome do(a) pai/mãe responsável _____

Assinatura do(a) pai/mãe responsável _____

Assinatura dos pesquisadores _____

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Resolução nº 466/2012 – Conselho Nacional de Saúde

Você está sendo convidado a participar de um estudo de pesquisa chamado “OS EFEITOS DE AÇÕES FORMATIVAS NAS INTERAÇÕES MEDIADAS PELA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA POR ALUNOS COM TEA”. Será um trabalho da universidade com o objetivo de saber se o jeito como você se comunica com seu álbum e suas figuras pode ser usado na sua escola. Para isso, vamos ensinar seus professores e colegas de turma a entender como podem conversar com você.

Para isso, vou te acompanhar durante um tempinho na sua sala e assistir um pouco da aula com você durante algumas semanas. Vou observar como a sua professora tenta conversar com você. Para isso, vou usar uma filmadora se você deixar.

Você não é obrigado a aceitar participar deste estudo, pois você pode sentir vergonha ou outro desconforto. Podemos parar na hora e depois você pode decidir se podemos continuar ou não.

Por outro lado, seus amigos e professores vão ter a oportunidade de entendê-lo(a) melhor ao conhecer seu jeito de falar com as pessoas usando as figuras.

Você e seus pais ou responsáveis irão receber via deste termo onde estão nossos contatos (celular/e-mail), podendo tirar as suas dúvidas sobre o estudo e sua participação a qualquer momento.

Prof.^a Dr.^a Geresa Ferreira Lourenço

Rod. Washington Luis, km 235 São Carlos Rua Mário Moraes Sarmiento, 115

Contato: (16) 33066733 / 9 91089008 Contato: (16)36328997/ 991776477

E-mail: gerusa@ufscar.br decandiareis@gmail.com

Henrique de Candia Reis

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

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local e data _____

Assinatura do sujeito da pesquisa: _____

ANEXO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GENERALIZAÇÃO DE USO DO PECS-ADAPTADO NA ESCOLA REGULAR: INTERVENÇÃO COM PROFESSORES INTERLOCUTORES

Pesquisador: HENRIQUE DE CANDIA REIS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 96202218.3.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.873.472

Apresentação do Projeto:

Projeto muito bem elaborado com cada seção apresentada detalhadamente. O tema do projeto é um estudo (aplicação) do PECS-Adaptado para interlocutores (professores regentes, professores de AEE e crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)).

Objetivo da Pesquisa:

os objetivos estão claramente apresentados:

Objetivo Primário: Generalização e manutenção de uso de um sistema de comunicação alternativa, PECS – Adaptado, por alunos/usuários não verbais dentro do TEA em ambiente escolar regular.

Objetivo Secundário: Aplicar um programa de Intervenção em Treinamento no PECS – Adaptado com professores regentes e professores de AEE de primeiras séries do Ensino Fundamental em escolas municipais de Ribeirão Preto – SP.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios da pesquisa estão explicitados como a seguir:

Riscos: Os riscos relacionados à participação dos professores no estudo dizem respeito a possíveis constrangimentos ou desconfortos ao longo do processo de formação proposto. Quanto às crianças participantes indiretos na pesquisa, os riscos podem estar relacionados a: constrangimentos durante o processo de coleta de dados no contexto de sala de aula e na sala de

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9683	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.873.472

recursos. Ressalta-se que ao menor sinal desse risco, a coleta de dados será imediatamente interrompida e o participante poderá optar em continuar ou não sua participação no estudo.

Benefícios: O conhecimento adquirido na realização desta pesquisa dará maior clareza para as formas especiais de comunicação usadas por pessoas que não falam. Será uma base importante de conhecimento para desenvolver melhores sistemas alternativos de comunicação e estratégias de ensino. Os resultados do estudo serão divulgados junto aos participantes da pesquisa, bem como em eventos e periódicos científicos. Para as crianças, terão a oportunidade de: envolver-se em tarefas diversificadas, interagir com diferentes pessoas e expressar seus pensamentos e sentimentos através de recursos de comunicação alternativa nos ambientes escolares, melhorar suas interações com professores e ter um processo inclusivo mais prazeroso e com maior qualidade atitudinal."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trate-se de uma pesquisa importante, cujos benefícios se estendem a todos os participantes e contribui para com estudos sobre a comunicação alternativa para pessoas que não falam, bem como desenvolvimento de comunicações alternativas de modo geral, para esse público.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão adequadamente apresentados.

Recomendações:

Recomenda-se a aprovação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1167635.pdf	13/07/2018 23:22:29		Aceito
Outros	SMEAUTORIZACAO.pdf	13/07/2018 23:17:04	HENRIQUE DE CANDIA REIS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	13/07/2018 23:15:33	HENRIQUE DE CANDIA REIS	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9683 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br