



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO, LINGUAGENS E
INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS

EUNICE UZEDA DOS SANTOS

COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA E
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:
UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORAS E
COMUNIDADES ESCOLARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Salvador

2024

EUNICE UZEDA DOS SANTOS

**COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA E
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:
UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORAS E
COMUNIDADES ESCOLARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Pesquisa-interventiva do curso de Mestrado Profissional em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia apresentado à banca de defesa.

Orientadora: Prof.^a Dra. Leila da Franca Soares
Coorientadora Prof.^a Dra. Sheila de Quadros Uzêda

Salvador

2024

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

Santos, Eunice Uzeda dos.

Comunicação Aumentativa e Alternativa e Transtorno do Espectro Autista [recurso eletrônico] : uma proposta de formação para professoras e comunidades escolares de Educação Infantil / Eunice Uzeda dos Santos. - Dados eletrônicos. – 2024.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leila da Franca Soares.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Sheila de Quadros Uzêda.

Projeto de intervenção (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2024.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação infantil. 2. Transtorno do espectro autista. 3. Comunicação aumentativa e alternativa. 4. Formação colaborativa. I. Soares, Leila da Franca. II. Uzêda, Sheila de Quadros. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. IV. Título.

372. 21 - 23 ed.




Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas
Mestrado Profissional em Educação

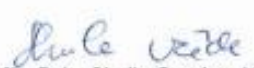
ATA DA ATIVIDADE DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE **EUNICE UZEDA DOS SANTOS** DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO, LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.

Aos 24 dias do mês de **setembro** do ano de dois mil e vinte e quatro às 14 horas, reuniram-se na Faculdade de Educação, Auditório I, a banca examinadora composta pelos/as professores/as doutores/as, membro(s) externo(s) **Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão, Silvanne Ribeiro-Velázquez**, membro(s) interno(s) **Sheila Quadros Uzêda** e **Leila da Franca Soares**, orientador/a, para analisar o percurso do trabalho de conclusão de curso intitulado **COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORAS E COMUNIDADES ESCOLARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**. Após a discussão, a banca analisou o referido trabalho, chegando ao seguinte parecer:

O TRABALHO APRESENTA RELEVÂNCIA SOCIAL E TODOS OS ELEMENTOS DE UMA PESQUISA ACADÊMICA. ALÉM DISSO, APRESENTA CONSISTÊNCIA TEÓRICO METODOLÓGICA, RESULTANDO EM UM PRODUTO EDUCACIONAL EXEQUÍVEL E QUE FOI APLICADO E VALIDADO. INDICAMOS PUBLICAÇÃO. DESSE MODO, SOMOS PELA APROVAÇÃO.


Prof/a. Dr/a. Leila da Franca Soares


Prof/a. Dr/a. Silvanne Ribeiro-Velázquez


Prof/a. Dr/a. Sheila Quadros Uzêda

Documento assinado digitalmente
gov.br NELMA DE CÁSSIA SILVA SANDES GALVÃO
Data: 01/10/2024 09:45:05 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Nelma de Cassia Silva Sandes Galvão

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Exú e a Ogum, Orixás regentes da comunicação e da tecnologia, por todas as provocações que impulsionaram meu crescimento: eis aqui a prova!

Aos meus pais, pelo incentivo constante aos meus estudos, meu eterno reconhecimento.

À minha orientadora, Leila Soares, pela seriedade, presteza, afeto e humanidade com que conduziu todo esse processo. À minha coorientadora, Sheila Uzêda, por generosamente aceitar me acompanhar nesse percurso: sou profundamente grata por nosso reencontro.

Às professoras Nelma Galvão e Silvanne Ribeiro-Velázquez, por aceitarem compor a banca e, de forma cuidadosa e generosa, enriquecerem esta pesquisa com diversas contribuições valiosas.

À querida Rose, por sonhar junto comigo, e à estimada Élide, por segurar firme a minha mão e me mostrar, com seu próprio exemplo de mulher negra e periférica, que podemos avançar e vencer através dos estudos. Ao Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas - Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia, por abrir as portas da universidade para o diálogo conosco, professoras e professores da Educação Básica.

À minha querida turma de 2022, por caminharmos juntos, especialmente às amigas Elaine, Janara, Rosangela, Sandra, Davi, Roberta e Jô Bahia, minha gratidão. Aos amigos que compreenderam meu tempo, cansaço e celebraram cada conquista: Mãe Val, Mateus, Irla, Paula, Miralva, Tânia, Roselene, Camila, Dora, Renata e Daiane Santil.

Agradeço ao amigo/irmão Bionor, por me acompanhar nas mudanças de pele!

Agradeço também às escolas por onde passei, aos caminhos que percorri e às encruzilhadas que Exú me permitiu trilhar. Agradeço, em memória, à minha avó Valdete Pimenta. Eu sou a materialização de seu projeto, seu sonho realizado; que a senhora e toda a minha ancestralidade continuem me guiando para que eu não me perca de minha própria história.

A Oxalá, aquele que vem por último e que sempre esteve à frente na minha vida, minha profunda reverência e amor.

SANTOS, Eunice Uzêda. Comunicação Aumentativa e Alternativa e Transtorno do Espectro Autista: uma proposta de formação para professoras e comunidades escolares de Educação Infantil. 2024. Orientadora: Leila da Franca Soares. Coorientadora: Dra. Sheila de Quadros Uzêda. 134 f. il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa-interventiva apresenta como objetivo geral analisar as percepções das professoras quanto à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista no contexto da Educação Infantil e ao uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa que adota o método da pesquisa participante. Fizeram parte do estudo, quatro professoras de Educação Infantil, uma coordenadora pedagógica e duas professoras do Atendimento Educacional Especializado de uma escola da rede municipal da cidade de Dias d'Ávila-Bahia. Para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, primeiramente foi utilizado um questionário estruturado e, posteriormente, dois grupos focais foram realizados, priorizando a escuta das participantes a respeito de temáticas da educação inclusiva. Com isso, verificou-se que as professoras têm algum domínio sobre as especificidades das crianças com Transtorno do Espectro Autista e reconhecem a importância da inclusão. Entretanto, possuem conhecimento ainda restrito sobre Comunicação Aumentativa e Alternativa. Por fim, as análises empreendidas a partir dos relatos das participantes sugerem que a formação continuada em educação inclusiva aponte para um diálogo com a realidade e os desafios do cotidiano, além de incorporar a participação das profissionais de apoio escolar. Diante disso, a Produção Técnica-Tecnológica oriunda desta pesquisa consiste em uma proposta de formação em ciclos, com enfoque colaborativo, voltada para professoras e comunidades no contexto da Educação Infantil, contemplando temáticas como educação inclusiva, criança com Transtorno do Espectro Autista e Comunicação Aumentativa e Alternativa.

Palavras-chave: Educação Infantil, Transtorno do Espectro Autista, Comunicação Aumentativa e Alternativa, Formação colaborativa.

SANTOS, Eunice Uzeda. Augmentative and Alternative Communication and Autism Spectrum Disorder: a training proposal for Early Childhood Education teachers and school communities. 2024. Supervisor: Leila da Franca Soares. Co-supervisor: Sheila de Quadros Uzêda. 134 p. il. Dissertation (Professional Master's Degree in Education) Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2024.

ABSTRACT

This intervention research has as general aim at analyzing perceptions by teachers regarding the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder in the context of Early Childhood Education and the use of Augmentative and Alternative Communication. This qualitative research adopts the participatory research method. The research questions four Early Childhood Education teachers, a pedagogical coordinator and two teachers of Specialized Educational Services at a municipal school in the city of Dias d'Ávila-Bahia. To achieve this research general aim, a structured questionnaire was first used, and subsequently, two focus groups were held, prioritizing listening to participants regarding inclusive education themes. Then, it was found that teachers have some knowledge of the specificities of children with Autism Spectrum Disorder and recognize the importance of inclusion. However, they still have limited knowledge about Augmentative and Alternative Communication. Finally, the analyses undertaken based on participants' reports suggest that continuing education in inclusive education points to a dialogue with the reality and challenges of everyday life, in addition to incorporating participation of school support professionals. In view of this, Technical-Technological Production is configured in the format of a proposal for training in cycles for teachers and communities in the context of Early Childhood Education with a collaborative focus on the themes of inclusive education, children with Autism Spectrum Disorder and Augmentative and Alternative Communication. Therefore, Technical-Technological Production is configured in the format of a proposal for training in cycles for teachers and communities in the Early Childhood Education context with a collaborative focus on themes of inclusive education, children with Autism Spectrum Disorder and Augmentative and Alternative Communication.

Keywords: Early Childhood Education, Autism Spectrum Disorder, Augmentative and Alternative Communication, Collaborative Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Americana de Psiquiatria
ARASAAC	Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa
ASHA	American Speech-Language-Hearing Association
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CID	Classificação Internacional de Doenças
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Educação Especial
EI	Educação Infantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBC	Instituto Benjamin Constant
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
ISAAC	International Society for Augmentative and Alternative Communication
ISAAC BRASIL	Associação dos Membros Brasileiros da International Society for Augmentative and Alternative Communication
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PECS	Picture Exchange Communication System
PCS	Picture Communication Symbols
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
POVM	Point-of-view Video Modeling
PPP	Projeto Político-Pedagógico

PTT	Produção Técnico-Tecnológica
SESPE	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Prancha de comunicação com os símbolos do sistema de comunicação PCS, uma junção da prancha principal e uma temática de alimentação.....49
- Figura 2 - Prancha de comunicação com os símbolos do sistema de comunicação ARASAAC, com vocabulário essencial, ou seja, palavras utilizadas com frequência no dia a dia.....50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de trabalhos no banco de teses e dissertações da ISSAC – Brasil.	51
Quadro 2 – Levantamento de trabalhos na revista brasileira de Educação Especial (SCIELO)	
.....	52

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	124
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	21
2.1 BREVE HISTÓRICO E PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	219
2.2 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM DIÁLOGO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	235
3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	291
3.1 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	31
3.2 ASPECTOS GERAIS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	357
3.3 A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	40
3.4 ARTICULAÇÃO ENTRE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E PROFESSORES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	45
4 TECNOLOGIA ASSISTIVA: COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA.....	49
4.1 COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM PANORAMA DE PESQUISAS.....	51
4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO COLABORATIVO EM COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA PARA MEDIAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	56
5 PERCURSO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	60
6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS: UM OLHAR PARA A CRIANÇA COM TEA.....	74
6.1 PERCEPÇÃO QUANTO À COMPREENSÃO, CRENÇA E IMPLEMENTAÇÃO DA EE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA EI PARA CRIANÇA COM TEA.....	75
6.2 PERCEPÇÃO QUANTO A PRÓPRIA FORMAÇÃO NA RELAÇÃO COM OS CONHECIMENTOS SOBRE CRIANÇAS COM TEA E CAA.....	77

6.3 PERCEPÇÃO DA ARTICULAÇÃO E COLABORAÇÃO ENTRE AEE, EI E PROFISSIONAIS DE APOIO À INCLUSÃO	83
6.4 PERCEPÇÃO DA FORMAÇÃO INSTITUCIONAL OFERECIDA PELA REDE E EXPECTATIVAS PARA UM CONTEXTO FORMATIVO QUE ATENDA ÀS NECESSIDADES REAIS DO CONTEXTO ESCOLAR.....	89
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICE A - PLANEJAMENTO DA PARTILHA/ESCUTA DO ESPAÇO EDUCATIVO.....	105
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO - PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	107
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO - PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL/COORDENADORA PEDAGÓGICA.....	110
APÊNDICE D - QUESTÕES DISPARADORAS – GRUPO FOCAL	113
APÊNDICE – E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA.....	114
APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	115
APÊNDICE G - PRODUÇÃO TÉCNICA-TECNOLÓGICA.....	120

1 INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil (EI), primeira etapa da Educação Básica, as crianças precisam vivenciar um ambiente rico em experiências para o seu desenvolvimento integral, e nesse processo, a comunicação é fundamental para a participação nas dinâmicas sociais, de modo que possam expressar seus desejos, necessidades, preferências etc. Esse deve ser um processo inclusivo a todas, independentemente de suas condições físicas ou cognitivas, visto que é um direito assegurado pelos dispositivos legais fomentados pelo atual paradigma da inclusão (Brasil, 1996, 2008, 2015).

No entanto, as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) frequentemente apresentam dificuldades na comunicação oral. Para esses casos, pesquisas evidenciam a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), subárea da Tecnologia Assistiva (TA) como meio de intervenção que se efetiva positivamente para ampliar as possibilidades comunicativas das crianças com TEA na EI (Nunes; Barbosa; Nunes, 2021; Deliberato; Adurens; Rocha, 2021; Rodrigues; Almeida, 2020; Massaro, 2016; Fiorini, 2017). Isso porque a CAA tem o objetivo de eliminar ou minimizar barreiras de comunicação em pessoas com condições limitadoras nesse âmbito. Nesse sentido, assegurar que essas crianças tenham meios alternativos para a comunicação é essencial ao pleno desenvolvimento, autonomia e participação nos contextos sociais.

Nesse contexto, é importante destacar que linguagem e comunicação são conceitos interrelacionados, mas distintos. A linguagem é um sistema estruturado de símbolos e regras, utilizado para expressar e compreender significados, podendo ser verbal (falada ou escrita), gestual, ou até mesmo visual. Já a comunicação é o processo mais amplo de troca de informações e ideias entre indivíduos, que pode ocorrer através da linguagem, ou seja, “[...] a comunicação vai além do uso da fala e engloba uma gama de outros recursos e comportamentos, bem como um potencial para a compreensão e expressão de sentidos” (Bonotto, 2016, p. 61).

Assim, as condições ligadas à comunicação, foco central desta pesquisa, atingem mais de um terço desse público com TEA, que podem apresentar desafios na linguagem receptiva e expressiva (Nunes; Barbosa; Nunes, 2021). A linguagem receptiva está relacionada à capacidade de compreensão do que é lido ou ouvido, já a linguagem expressiva envolve a habilidade de comunicar através da fala ou por escrito. Por isso, o estímulo à comunicação deve ocorrer desde os primeiros anos de vida das crianças para assegurar a participação efetiva nos contextos sociais, como sujeitos capazes de aprender e produzir conhecimento. Santarosa (*et al.* 2010 *apud* Passerino, 2011, p. 03) explicita que “[...] a CAA é a integração de símbolos

(gestos, sinais, imagens), recursos (pranchas, álbuns, softwares), técnicas (apontar, acompanhar, segurar) e estratégias (uso de histórias, brincadeiras, imitações) no incentivo à comunicação”.

Assim, quando as crianças com TEA aprendem através da modelagem, - que é a estratégia de demonstrar a utilização da CAA nas situações do cotidiano, como por exemplo, apontar para um símbolo ou construir sequências para comunicar suas necessidades, desgostos, sentimentos, compreensão e expressar ideias, ou seja comunicar-se de forma ampla - suas possibilidades de participação nas situações da EI e nos demais contextos sociais são ampliadas. Isso inclui utilizar símbolos pictográficos para fazer perguntas, acompanhar uma história contada oralmente pela professora, recontar a sequência dos eventos e até interpretar o texto (Pelosi *et al.*, 2007; Oliveira e Nunes, 2007).

Nesse âmbito, crianças diagnosticadas com TEA costumam apresentar padrões restritos de comportamento, além de desafios de comunicação e interação, que podem variar, caracterizando, o espectro, e demandar diferentes níveis de suporte. Atualmente, o TEA é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento e, apesar dos inúmeros debates e investigações sobre sua origem, Schmidt (2017, p. 226) esclarece que “[...] a ciência ainda não conseguiu identificar a etiologia do autismo, o que mantém dúvidas sobre a interação entre fatores de vulnerabilidade para a determinação do transtorno”. O autor também destaca que há uma tendência na literatura científica de não considerar como definitiva a influência exclusiva de fatores ambientais ou genéticos na etiologia do TEA.

Vale mencionar que existem diferentes abordagens que buscam explicar o TEA, como a psicanálise, a teoria afetiva, a teoria da mente e as teorias neuropsicológicas, dentre outras (Bosa; Callias, 2000). Embora neste estudo sejam apresentadas informações sobre as primeiras investigações científicas sobre o TEA até a versão atual do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), a intenção é contextualizar a história e evolução dessa compreensão sem descartar outras possíveis leituras sobre o TEA. No entanto, neste estudo não se pretende enfatizar uma abordagem específica, nem o modelo médico ou determinista. O foco está em reconhecer a singularidade das crianças com TEA, considerando o meio e as interações sociais como propulsores ao desenvolvimento.

A Lei 12.764 de 2012, denominada Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, dentre seus pontos principais, determinou o *status* de deficiência à pessoa com TEA, garantindo-lhe os mesmos direitos (Brasil, 2012). A pessoa com TEA é considerada público-alvo da Educação Especial (EE), modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades e

disponibiliza serviços, recursos e orientação para favorecer a inclusão escolar através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual complementa ou suplementa a escola comum. Assim, é assegurado à criança com TEA o acesso ao AEE, que deve oferecer suporte adequado para atender suas necessidades específicas, favorecendo seu processo de aprendizagem e desenvolvimento integral desde a EI.

O profissional que atua no AEE tem, dentre as suas atribuições, a função de ensinar o uso de TA (Brasil, 2008), que é uma aliada para pessoas com deficiência, incluindo a criança com TEA. A TA se configura como uma área de atuação interdisciplinar, e de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), engloba:

[...] recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação de pessoa com deficiência ou com modalidade reduzida, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015a).

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) é uma subárea da TA, destinada a “atender pessoas sem fala ou escrita ou em defasagem entre a necessidade comunicativa e sua habilidade em falar, escrever e/ou compreender” (Bersch, 2017). Ela oferece suporte às pessoas que apresentam capacidade reduzida de comunicação verbal e não verbal com vistas à eliminação ou de barreiras na interação com o outro.

Apesar da existência de abordagens específicas de ensino de CAA, que seguem modelos com etapas rígidas, este estudo adota uma visão abrangente da CAA como TA, que não se limita a uma abordagem específica. Compreendemos que cada criança, conforme suas necessidades e características individuais, pode se comunicar de forma intencional. Concordamos, nesse sentido, 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).

Pesquisas sobre a implementação de CAA no contexto educacional evidenciam duas principais lacunas: a maioria das pesquisas foi realizada em contextos controlados - clínica, Sala de Recursos Multifuncionais (SRM); e pouco conhecimento dos professores sobre esse tema, uma vez que ainda é abordada de modo insuficiente nas formações inicial e continuada (Nunes; Barbosa; Nunes, 2021; Massaro, 2016, Sameshima, 2011). Esses aspectos evidenciam a relevância de maior investigação nessa área e, portanto, justificam a proposição desta pesquisa interventiva, a qual destaca a relevância da CAA no contexto da EI e reafirma a necessidade de formação que contemple esse tema.

O cenário delineado acima estabelece uma relação identitária com minha¹ trajetória acadêmica e profissional. Na Universidade Federal da Bahia (UFBA), enquanto estudante de Licenciatura em Pedagogia (2009-2013), observei que a matriz curricular da graduação apresentava uma base fragilizada nas questões relacionadas à atuação docente com crianças com deficiências. Dentro dessa realidade, ainda como estudante, candidatei-me a um processo seletivo, no qual obtive aprovação como estagiária no Centro de Intervenção Precoce do Instituto de Cegos da Bahia, que atendia crianças com deficiência visual associada ou não a outras condições, tais como TEA, paralisia cerebral, deficiência física, intelectual etc., ampliando, assim, conhecimentos teóricos e práticos em uma concepção de equipe multiprofissional. Ainda nessa oportunidade de estágio, vivenciei experiências de articulação entre o AEE ofertado pela instituição supracitada e as escolas municipais e privadas de Salvador, desenvolvendo diversas ações, dentre elas, visitas regulares para formação, em serviço, de professores e gestores escolares.

Ainda nesse contexto de experiências e vivências, participei de programas que me possibilitaram o contato com a pesquisa, isto é, com a prática da escrita científica, como o *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*² e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com o plano de trabalho intitulado *O Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica: o lugar da Educação Infantil – grupo dos alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento*. Este último tratou-se de um estudo ligado ao Observatório Nacional de Educação Especial: estudos em rede nacional sobre a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns, coordenado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em parceria com mais 16 universidades.

Após a conclusão da graduação em Pedagogia, com exercício da docência, através de concurso público, nos municípios de São Francisco do Conde, Mata de São João e atualmente Dias d'Ávila e Salvador, prossegui os meus estudos no campo da educação inclusiva, principalmente relacionados à etapa da EI. Em todos esses contextos, atendi na sala de aula comum da EI, e mais recentemente, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), crianças com TEA com necessidade de meios alternativos à fala. Embora a LDBEN (Brasil, 1996) determine o direito à formação continuada, não foi oferecida nenhuma orientação sobre a Tecnologia Assistiva (TA) para o uso de recursos e estratégias de CAA que atendam às necessidades específicas dessas crianças.

¹ A parte referente às experiências da pesquisadora foram redigidas em primeira pessoa.

² O PIBID promove o trabalho docente alinhado aos conhecimentos produzidos na Universidade.

Esse desafio presente nas redes acentuou meu desejo de aprofundar os conhecimentos na área e me motivou a buscar um programa de mestrado que dialogasse com as problemáticas da Educação Básica. Nesse contexto, elaborei um projeto de pesquisa e participei do processo seletivo do Mestrado Profissional em Educação da UFBA, sendo aprovada no ano de 2022. O programa de pós-graduação prevê a elaboração de uma proposta interventiva que responda a uma demanda social da rede de educação pública na qual a pesquisadora está inserida. Assim, meus objetivos são expandir a discussão sobre a inclusão de crianças com TEA e a CAA na rede municipal, aprimorar minha formação e prática pedagógica, focando na implementação de recursos e estratégias que promovam uma inclusão mais efetiva.

Para dar conta da pesquisa, inicialmente levantamos informações no Relatório Anual da Coordenação Técnica de Educação Especial Inclusiva da rede municipal sobre o quantitativo de estudantes com TEA e a distribuição dessas matrículas por unidade de ensino na etapa da EI. Além disso, foram analisados o Documento Referencial Curricular de Dias d'Ávila - BA (2020) e o Plano Municipal de Educação (PME -2015-2025).

Ao considerar as observações feitas, inicialmente, nesses documentos, as lacunas são perceptíveis, principalmente na formação continuada para os professores envolvidos com o AEE e professores do ensino comum que atuam diretamente com as crianças com TEA, pois diante das inúmeras atribuições e demanda desses profissionais, a articulação entre eles fica comprometida, além de pouco espaço para reflexão e para o estabelecimento de um trabalho pedagógico colaborativo.

O trabalho colaborativo refere-se a contextos em que se somam esforços coletivos em prol de um objetivo comum, ou seja, professores apoiam-se mutuamente, partilham experiências, constroem conhecimento e se compreendem dentro de uma lógica de corresponsabilidades. Estudos como o de Capellini (2004), Toledo e Vitaliano (2012) e Vilaronga e Mendes (2014) reiteram que o trabalho colaborativo entre professores na perspectiva inclusiva tem apresentado resultados eficazes, tanto para os processos formativos desses profissionais quanto para uma inclusão escolar de qualidade.

Dessa forma, é importante frisar que a rede municipal não conta com um plano interno de formação continuada estruturado para promoção da educação inclusiva, tampouco em temas relacionados ao TEA e a CAA, sendo esse um desafio constante na rede.

Portanto, diante da crescente demanda de estudantes Público-alvo da Educação Especial (PAEE) matriculados na rede municipal de ensino público no município de Dias d'Ávila-BA, especialmente crianças com TEA, e explícita necessidade de discussão e formação continuada sobre o tema, evidencia-se a questão/problema norteadora desta pesquisa interventiva: quais

são as percepções das professoras quanto à inclusão das crianças com TEA no contexto da EI e ao uso da CAA?

Diante da realidade apresentada, o objetivo geral deste estudo foi analisar as percepções das professoras quanto à inclusão das crianças com TEA no contexto da EI e ao uso da CAA.

Já como objetivos específicos, têm-se: apresentar a política de formação continuada em educação inclusiva do município; evidenciar as contribuições da CAA no processo de inclusão de crianças com TEA na EI; identificar os conceitos elaborados pelas professoras acerca da educação inclusiva, da criança com TEA e da CAA; e construir uma proposta de formação continuada, na perspectiva inclusiva, voltada para professores da rede municipal de Dias d'Ávila.

Os objetivos descritos acima alinham-se à LBI, que reforça a necessidade de “[...] pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva” (Brasil, 2015a). Sendo assim, esta pesquisa objetivou, também, o desenvolvimento de uma proposta interventiva para formação de professores de AEE, professoras da EI³ e comunidades escolares no contexto da EI, justificando sua pertinência apontada na referida normativa.

Dessa forma, este estudo foi estruturado em seis partes, posteriores à Introdução onde são apresentados o tema da pesquisa, a justificativa, os objetivos, o campo, uma síntese do método e a organização geral do texto. Na primeira parte, intitulada *Educação especial e a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva*, é realizada uma breve apresentação do atendimento à pessoa com deficiência ao longo da História, e os paradigmas da educação especial no Brasil, alinhados aos marcos legais que refletem a formação de professores na perspectiva inclusiva. A segunda parte, *A Educação Infantil e as crianças com Transtorno do Espectro Autista*, aborda os marcos legais da EI, discute como esses marcos foram situando as questões relacionadas às crianças com deficiência, apresenta os aspectos gerais do TEA e a inclusão da criança com TEA na EI, e encerra com a análise da relevância da articulação entre o AEE e as professoras de EI.

Na terceira parte, intitulada *Tecnologia Assistiva: Comunicação Alternativa e Aumentativa*, são abordados os conceitos e as características dessa área no contexto da EI para crianças com TEA, oferece um panorama das pesquisas sobre essa temática, e destaca a importância da formação de professores nesse sentido. Já o *Percurso e Procedimentos Metodológicos* são apresentados na quarta parte, onde são detalhadas a opção metodológica

³ De acordo com o Censo Escolas (2023), 96,2% docentes de Educação Infantil são do sexo feminino. Portanto, neste estudo, quando nos referirmos à docência dessa etapa, adotaremos a palavra “professora” (Brasil, 2023).

pela abordagem qualitativa e o método da pesquisa participante, os aspectos éticos, além da definição e caracterização do campo e das participantes da pesquisa e os instrumentos metodológicos.

Na quinta parte são apresentadas e discutidas a *Análise e Interpretações das Percepções das Professoras: um olhar para a criança com TEA*, integrando os relatos das participantes com pesquisas sobre o tema. Em seguida, foram compiladas as considerações finais.

Por fim, a Produção Técnico-Tecnológica (PTT), que se configura como uma proposta interventiva de relevância social no contexto educacional em estudo, conforme prevista pelo Mestrado Profissional em Educação da UFBA, é apresentada nos apêndices como proposta de formação direcionada a professoras e comunidades escolares de EI sobre a temática central deste Projeto de Intervenção (PI).

Com este projeto interventivo, espera-se contribuir para o aprimoramento das propostas de formação continuada para educadores da rede municipal de Dias d'Ávila, ampliando a discussão sobre educação inclusiva e promovendo um trabalho colaborativo que valide o contexto desses profissionais como essencial para garantir, efetivamente, a inclusão escolar de crianças com TEA e outras condições específicas.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A história do atendimento à pessoa com deficiência⁴ é elemento precípuo no que se refere a compreender a relação que a sociedade vem estabelecendo ao longo do tempo com esse público e que modelo de educação vem lhe ofertando, sendo relevante para que possa haver perspectivas mais críticas e palpáveis do quadro que se revela na atualidade. Dessa forma, faz-se necessário, neste preâmbulo, um breve resgate dessa história, a partir das mudanças de paradigmas e dos principais marcos legais, pontuando o lugar da formação de professores que, paulatinamente, desenham o campo da Educação Especial (EE) no Brasil.

2.1 BREVE HISTÓRICO E PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na Idade Antiga, não havia iniciativas voltadas para a educação das pessoas com deficiência, pois é um período marcado pelo extermínio das pessoas com essas características. Além de não atenderem aos padrões de *beleza-normalidade*, também se considerava que não tinham capacidade para guerrear, prática comum entre os povos da época, que lutavam pela expansão e manutenção de seus territórios. Nesse período, a eliminação da pessoa com deficiência também estava atrelada às poucas chances de participação nas atividades de subsistência coletiva, e esta era uma conduta aceitável.

No século VI, a disseminação do Cristianismo provocou uma mudança na concepção da sociedade quanto às pessoas com deficiência, pois todos, indistintamente, foram elevados à condição de criaturas de Deus, não sendo mais aceitável o extermínio, como outrora propagado. Ainda assim, permaneceu a ideia mística (religiosa), ligando as causas da deficiência a castigos divinos, possessão demoníaca ou purgação dos pecados de seus semelhantes (Macedo *et. al.*, 2014) até o final da Idade Média, em que se observavam, ainda, condenações à morte pela Inquisição e o extremo abandono.

Assim, constata-se que, enquanto na Antiguidade a pessoa com deficiência não era sequer considerada ser humano, no Período Medieval, a concepção de deficiência passou a ser metafísica, de natureza religiosa, sendo ainda uma visão equivocada de explicações sobrenaturais (Aranha, 2005; Romero; Silva, 2008).

⁴ “[...] considera-se pessoa com deficiência, aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (Brasil, 2008, p. 9).

No século XVIII, já na Idade Moderna, com as ideias disseminadas pelo movimento do Renascimento⁵, desde o século XVI, as explicações para as causas da deficiência ganharam caráter mais científico que religioso. Sobre esse momento, Aranha (2005, p. 12) explica:

No que se refere à deficiência, começaram a surgir novas ideias, referentes à sua natureza orgânica, produto de causas naturais. Assim concebida, passou também a ser tratada por meio da alquimia, da magia e da astrologia, métodos da então iniciante medicina, processo importante do século XVI.

O fato de as causas da deficiência terem se encaminhado para explicações médicas deveu-se, também, ao reconhecimento dos sequelados das guerras, de epidemias e de anomalias genéticas, já que não se restringiam mais a explicações puramente místicas. Souza (2000) acrescenta, ainda, o aumento de eventos mutiladores e doenças de origem laboral a partir da Revolução Industrial.

Dessa forma, a EE começou a ser desenvolvida no século XVI, ainda baseada na abordagem do modelo médico, que visava à cura ou correção. Nesse cenário, a educação era explicitamente restrita a um grupo eleito como capaz de aprender. Portanto, vale ressaltar que o caminho percorrido pelas pessoas com deficiência por direitos foi e é longo e paulatino (Mendes, 2010).

No século XVIII, na Europa, a criação de instituições especializadas ganha maior visibilidade para cegos e surdos, que se constituíam em internatos, esses não frequentavam o ensino comum porque eram considerados *anormais*. No Brasil, de 1854 e 1857, Período Imperial, foram criados respectivamente o Instituto Imperial de Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC); e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), autorizadas pelo imperador, Dom Pedro II. Essas ações foram isoladas e não tinham contexto legal, pois a institucionalização da EE só desembocou, por meios legais, em meados do século XX (Mazzota, 1996).

O momento supracitado configurou o primeiro paradigma da EE no Brasil. Por paradigma, entende-se “[...] o conjunto de conceitos, valores, percepções e práticas compartilhadas por grupos sociais, ou por toda uma sociedade, em diferentes momentos históricos” (Aranha, 2000, p. 3). Em nosso país, até o momento, foram vivenciados os seguintes: Paradigma da Institucionalização; Paradigma de Serviços; Paradigma de Suporte, e é neste último que se processa a ideia de Inclusão.

⁵ Esse foi um importante movimento de ordem artística, cultural e científica que se deflagrou na passagem da Idade Média para a Moderna.

A criação de instituições para manter as pessoas com deficiência separadas do restante da sociedade era o pensamento norteador da época, porque havia negação em partilhar espaços com aqueles que fugissem dos padrões sociais, estéticos ou comportamentais, como já citado: esse foi o Paradigma da Institucionalização (século XVIII).

Nessa perspectiva, Mendes (2006) esclarece que essas instituições tinham caráter custodial, visando a poupar a sociedade de conviver com todos aqueles que eram considerados, na época, como anormais, e tinham como justificativa a proteção e os cuidados que receberiam nesses espaços. Ainda de acordo com Aranha (2005), o referido paradigma perdurou mais de 500 anos, e somente no século XX, por volta de 1960, começou a ser criticamente examinado.

No ano de 1962, no livro *Manicômios, Prisões e Conventos*, Erving Goffman, autora da obra, teceu duras críticas a esse paradigma, e seu trabalho tornou-se referência no que diz respeito aos argumentos contrários à segregação de pessoas com deficiência em asilos, conventos e hospitais psiquiátricos.

A manutenção desse público nesses espaços acarretava altos custos e já não era interessante à economia, o que acelerou o fim do Paradigma da Institucionalização, impulsionado principalmente pelo Capitalismo, que estimula o lucro e imprime a ideia de que o valor de alguém é ligado diretamente à sua capacidade de produção de bens. Como essas pessoas ficavam segregadas e, portanto, impossibilitadas de quaisquer atividades lucrativas, não era interessante à economia. Desse modo, torna-se evidente que os interesses econômicos também nortearam o fim desse paradigma (Mendes, 2010).

A década de 1970 inaugurou o Paradigma de Serviços, baseado nas ideias de normatização, que consistia em adaptar a pessoa com deficiência, como condição para participação social. Esse paradigma previa a oferta de serviços para que a pessoa com deficiência pudesse conviver em sociedade de forma mais aceitável, e de que o atendimento educacional deveria ocorrer no mesmo ambiente dos estudantes sem deficiência, ou em um modelo educacional similar, que relevasse o respeito, a dignidade e lhe aproximasse de práticas que os preparassem para o convívio social (Mendes, 2006).

Em consonância com o Paradigma de Serviços, surge o movimento da Integração, que nas palavras de Sasaki (1997, p. 31), visava à inserção de pessoas com deficiência em contextos da sociedade, como mercado de trabalho, escola e atividades de lazer, que gerou “o boom de instituições especializadas, tais como: escolas especiais, centros de habilitação, centros de reabilitação, oficinas protegidas de trabalho, clube sociais especiais, associações desportivas especiais”. Eles tinham o intuito fornecer às pessoas com deficiência experiências o mais

semelhante possível às das pessoas sem deficiência, para isso sendo necessário criar ambiente transitório em alguns casos.

Sasaki (1997) esclarece que era possível que a integração/inserção social das pessoas com deficiência ocorresse de três formas distintas. Na primeira por mérito próprio, em que as pessoas com deficiência se adaptam ao modelo social estabelecido, sem que haja quaisquer alterações nos contextos e instituições. A segunda envolve pequenas modificações para que as pessoas com deficiência consigam se ajustar. Por fim, a terceira e última forma consiste em integrar/inserir as pessoas com deficiência nos sistemas gerais da sociedade, mas em locais segregados, como “classes especiais dentro de uma escola comum, setor separado dentro de uma empresa comum, horário exclusivo para pessoas com deficiência em um clube comum”, entre outros exemplos (Sasaki, 1997, p. 34).

Nesse modelo fica evidente que a responsabilidade de se adaptar ao sistema educativo e social, no geral, recaía sempre na pessoa com deficiência, pois através das modificações ofertadas, esperava-se a normalização do sujeito, caso contrário, ele seria o próprio responsável por seu insucesso.

Devido a ser alvo de muitas críticas, o Paradigma de Serviços não perdurou muito tempo, mesmo prevendo a participação da pessoa com deficiência na sociedade. Uma delas “[...] referia-se à expectativa de que a pessoa com deficiência se assemelhasse ao não-deficiente, como se fosse possível ao homem ‘ser igual’ e como ser diferente fosse decretar sua menor valia enquanto ser humano e ser social” (Aranha 2005, p. 13).

Na década de 1980, o enfraquecimento do Paradigma de Serviços cedeu espaço ao Paradigma de Suportes. Este orienta que a pessoa com deficiência tenha a garantia do direito de convivência em sociedade sem segregação, bem como que seu direito à cidadania fosse respeitado. Esses suportes poderiam ser ofertados em campos diversos, como social, econômico ou físico, ou seja, todos eles com vista à inclusão social desses indivíduos.

É no Paradigma de Suportes que se contextualiza a ideia da inclusão. Diferentemente da integração, que pondera as habilidades da pessoa com deficiência como prerrogativa para sua inserção social e qual será o manejo, em que o foco de adequação está na pessoa, a inclusão requer adequação da sociedade com os ajustes necessários para que todos sejam acolhidos, independentemente de sua condição física ou cognitiva, e possam exercer seu direito à cidadania.

Mendes (2010, p. 22) esclarece que

“à educação inclusiva” foi uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de movimento mundial, denominado “Inclusão Social” que é proposto como um novo

paradigma, que implicaria na construção de um processo bilateral no qual pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Ademais, a educação inclusiva configura-se em uma parte integrante do movimento da inclusão social. Nesse contexto, a ideia é de uma Inclusão Escolar, baseada na adequação da escola, com vistas à inclusão de todos os alunos com suas particularidades. Nesse sentido, Sasaki (2008, p. 12) afirma que: “a década de 90 foi iniciada com manifestações favoráveis ao paradigma da inclusão. E o movimento inclusivista tomou forças ao longo de 10 anos, embora ainda acompanhado das práticas integracionistas, que aos poucos estavam desaparecendo”.

Como bem pontua o autor supracitado, a passagem de um paradigma para outro não exclui o anterior totalmente. É possível que ao longo da história de paradigmas da EE, esses movimentos ainda se mesquem, sobretudo na atualidade, quando se pode perceber que ideias negacionistas, retrógradas e anticientíficas têm ganhado espaço socialmente.

Sobre esse ponto, há a recente Política Nacional de Educação Especial, que se pretende equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, instituída através do Decreto nº 10.502, de 1º de outubro de 2020, publicado no governo do ex-presidente Jair Bolsonaro. O referido decreto traz, como principal questão, o retrocesso de se reconsiderar a opção de escolas especializadas para estudantes com deficiência, ou seja, espaços segregacionistas, modelo já superado no país. Devido ao seu escopo problemático e inconstitucional, o decreto foi alvo de críticas e ficou amplamente conhecido como Decreto da Exclusão (Santos; Moreira, 2021). Na posse do atual presidente, Luiz Inácio da Silva, o decreto em questão foi suspenso.

Na subseção a seguir, realiza-se um diálogo sobre os marcos legais EE e sua incidência na formação de professores na perspectiva inclusiva ao longo do percurso, de modo que seja possível ampliar a compreensão do quadro da atual realidade.

2.2 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM DIÁLOGO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A formação de professores na perspectiva inclusiva ganha destaque como parte do processo inicial de universalização da Educação Básica, e conseqüente inclusão de estudantes com deficiência no final do século XX nessa etapa da educação, quando os dispositivos legais começam a apontar caminhos para atendimento a todos no ensino comum. Nesse contexto, vê-se a necessidade de superar a dicotomia entre a EE e ensino comum, uma vez que as orientações legais já apontavam para complementariedade entre as modalidades, e não mais a substituição de uma pela outra (Martins, 2012).

A escola historicamente constituiu-se como espaço seletivo, em que uma pequena parcela da população tinha acesso, a elite. As camadas populares da sociedade e as crianças com deficiência continuavam sendo marginalizadas. Assim, como meio de superar esse tipo de exclusão, ocorreu a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP, 1973), primeiro órgão responsável por acompanhar a EE no país. Sobre a representação desse momento para as pessoas com deficiência, Kassir, Rebelo e Jannuzzi (2019, p. 17) explicitam que:

Se não consideradas, ainda, completamente como beneficiárias da educação geral, nesse período da história da educação brasileira inicia-se um processo em que as pessoas com deficiência passam a ser vistas como alunos, como público a ser atingido por políticas educacionais, mesmo que de forma parcial e restrita em relação às expectativas de seu desempenho e mesmo à inserção na sociedade.

O CENESP fortaleceu e ampliou entidades filantrópicas que prestavam atendimento às pessoas com deficiência, além da organização das classes especiais no âmbito das escolas regulares, dentre outras formas de configuração, mas ainda sob os princípios da Integração. Segundo Bueno (1999, p. 150),

A integração tinha como pressuposto que o problema residia nas características das crianças excepcionais, na medida em que centrava toda a sua argumentação na perspectiva da detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nessa detecção para a incorporação ou não pelo sistema regular, expresso pela afirmação sempre que suas condições pessoais permitirem.

Na configuração do modelo integracionista, a formação dos habilitados em EE nos cursos de Pedagogia concentrava-se nas dificuldades tidas como inerentes à pessoa com deficiência, imperando nesse momento, sobretudo, uma visão médica (biológica) e psicológica (comportamental), esmaecendo a dimensão pedagógica (Michels, 2017).

O CENESP-MEC teve importante papel em determinar políticas para o fomento de formação para professores, tanto da Educação Básica, quanto de nível superior, visando atendimento ao PAEE. A realidade na região Nordeste, tanto no atendimento aos estudantes com deficiência quanto na formação dos professores, é apresentada pela publicação do CENESP-MEC (1977) e trazida por Martins (2012 p. 27):

[...] Na região Nordeste, o quantitativo de alunos tidos como excepcionais atendidos atingia um patamar de apenas 10.721 educandos, que estavam frequentando alguma modalidade educacional. (BRASIL, 1977). Segundo dados do CENESP/MEC, nesse ano, existiam cerca de 13.970 docentes, no Brasil, em exercício no campo da Educação Especial. Destes, 56% apresentavam apenas o nível de 2º grau e 5% eram leigos, embora 46% possuíssem algum tipo de especialização. Detendo o nosso olhar na região Nordeste, podemos salientar que, existiam 4.510 professores atuantes na área, sendo que destes apenas 768 (17,02%) tinham especialização para o exercício da função [...].

Os dados clarificam como a formação dos professores que atuavam na EE era insuficiente, pois apenas 46% possuíam algum curso de especialização na área e mais da metade não tinha curso superior. No Nordeste, a situação era ainda mais agravante, pois 82,98% dos profissionais não possuíam especialização para atuação na área.

Diante desse diagnóstico, o órgão organizou-se no intuito de ampliar ações com vistas à formação de professores para melhor atender o público da EE. Sobre esse momento, Martins (2012, p. 27) traz uma série de ações que foram empreendidas com base nos dados do CENESP-MEC (Brasil, 1985):

[...] foram realizados no país 184 cursos de Educação Especial, sendo que, desses, 35 foram de atualização, 34 de especialização, 01 de aperfeiçoamento, 19 de estudos adicionais, 61 de extensão universitária, 26 de licenciatura e 08 de mestrado, que foram executados pelas Secretarias de Educação e/ou pelas universidades de 24 estados da Federação, propiciando a preparação de 6.707 profissionais, voltados para diversas áreas de atendimento educacional.

Em outras palavras, a formação em EE foi se moldando de forma diferente em nível nacional, assumindo suas peculiaridades nas diferentes regiões, como já citado. Em 1986, o CENESP-MEC foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE).

Nesse ínterim, os movimentos internacionais que versavam sobre o campo da educação, e que sempre exerceram grande influência na formulação de políticas brasileiras, começaram a ascender pelo mundo. Eles se apresentam como acordos, dos quais inúmeros países são signatários, como o Brasil. Na década de 1990, esses eventos já apontavam para a inclusão de todos os alunos na escola comum, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien, na Tailândia. Esse evento é considerado um marco mundial no que diz respeito ao compromisso de assegurar o direito à educação de qualidade para todos.

No ano de 1994, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade. Houve, então, grande propagação das concepções da Educação Inclusiva. Em consequência dessa conferência, foi promulgada a Declaração de Salamanca (1994), também na Espanha, a qual contou com a participação de 92 países e 25 organizações internacionais. Esse evento resultou na elaboração de um documento cujo objetivo precípua foi firmar o compromisso de promover uma educação para todos, extinguindo toda forma de discriminação; possibilitar que o aluno com necessidades especiais tivesse acesso à escola com pedagogia centrada em suas necessidades; tratar a criança como ser único em suas especificidades, e ainda afirmar a relevância de matricular todos os alunos na classe comum. O Brasil participou do evento e oficializou os compromissos com tal documento.

Nesse cenário, a necessidade de formação dos professores para atender o PAEE ganhou força nos discursos políticos, sendo visto como um meio para que a inclusão fosse materializada de forma exitosa. Pode-se observar esse fato a partir da Portaria Ministerial nº 1793 (Brasil, 1994), que recomenda a inserção de conteúdo disciplinar relacionado aos aspectos ético-político-educacionais nos cursos de Pedagogia, Psicologia, dentre outras licenciaturas e graduações na área de saúde (Martins, 2012).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 já estabelecia a educação como um direito de todos, assim como, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001) e as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001).

O Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001, p. 56) destacou que o “[...] grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favorecessem a inclusão escolar de todos os estudantes, o documento aponta *déficits* referentes à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, na formação docente, na acessibilidade física e no atendimento educacional especializado.

As políticas educacionais dos anos 2000 seguiram orientando e reafirmando a necessidade de formação de professores para atuação na Educação Básica que contemplasse a inclusão do PAEE, a exemplo da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2001); das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001); do Decreto nº 3.956/2001, que promulgou a Convenção da Guatemala (Brasil, 2001) e do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (Brasil, 2002).

Vale ressaltar que a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 definiu dois grupos na formação de professores para atuação na EE: os capacitados, que seriam os que possuem Ensino Médio ou Superior; e os especializados, os que possuem Ensino Superior ou pós-graduação. O professor considerado especializado deveria ser formado em Pedagogia com habilitação em EE. Já a especialização poderia ter foco em uma deficiência ou sobre inclusão de forma geral. Segundo Michels (2017, p. 50),

Remetendo-nos aos anos 70 e 80 do século passado, quando a formação do professor para a Educação Especial ocorria sob a centralidade da especificidade com pouca formação para atuar como docente, hoje percebemos que temos uma indicação contrária com quase ausência de conhecimento da especificidade na formação do professor capacitado para atuar com alunos considerados deficientes.

A tentativa de fundir profissionais com diferentes níveis e especificidades de formações parece uma tentativa de atender às demandas de anos de exclusão de crianças com deficiência da escola comum, que podem até serem mais bem gerenciadas, mas não superadas (Garcia, 2004).

É perceptível que havia fragilidades e confusão na formação desses profissionais, pois as políticas, a exemplo da Resolução CNE/CEB nº 02/2001, deixavam uma série de lacunas em aberto quanto à formação de professores para atuar na EE e, por consequência, também na EI e no Ensino Fundamental I, pois esses profissionais poderiam ter formação apenas de nível médio, curso normal ou universidade (Michels, 2017).

No ano de 2008, a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), diferentemente das anteriores, compreende a EE como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas de ensino, e que não substitui a escolarização comum, definindo a oferta do AEE em todas as etapas, níveis e modalidades. Ela se configura em uma política nacional, que visa a garantir ao PAEE matriculado na rede regular, em todos os níveis e etapas, o suporte necessário para sua entrada e permanência com qualidade na escola comum (Brasil, 2008).

A função do AEE é definida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 16) da seguinte forma:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Realizando uma retrospectiva na legislação da EE no Brasil discutida neste texto, é possível compreender que ela se configurou como uma rede paralela à escola comum. Nessa perspectiva, ainda hoje há resquícios dessa dicotomia, entre professores que atuam na EE e na sala de aula comum. Por isso, aqui, foi importante contextualizar esses movimentos na legislação, para situar a formação de professores nesse processo.

Garcia (2013) destaca que o período de políticas de EE no país, que compreende de 2000 a 2010, e apresentou alterações conceituais e estruturais nesse campo. As normativas legais anteriores a 2008 consideravam o caráter substitutivo ao ensino comum pela Educação Especial, a atuação do professor dessa modalidade, e direcionava-se ao trabalho afastado do diálogo com professores do ensino comum. Com a política de 2008, o AEE passou a se configurar como modelo de oferta da EE na escola comum, não mais com caráter substitutivo,

mas complementando-o, através de uma perspectiva inclusiva. Por esse motivo, a articulação entre os professores das duas modalidades passou a ser mandatória.

Como uma normativa legal mais recente e amplamente conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 tem o objetivo de garantir a inclusão social das pessoas com deficiência. A referida lei reforça a relevância da formação inicial e continuada de professores, em todas as etapas e níveis para inclusão dos estudantes PAEE.

A importância da formação inicial e continuada de professores em Educação Inclusiva é elemento inquestionável para promoção de uma inclusão escolar de qualidade, que de fato acolha a diversidade. Para Costa (2015, p. 414), é preciso superar a visão reducionista de formação docente que apenas oferece instrumentos e técnicas, apartada da “[...]autonomia teórica, crítica e reflexiva, da autoria docente e do potencial da educação solidária no processo de emancipação e humanização de alunos e professores na escola”. A razão para isso é que a inclusão de crianças com deficiência pressupõe corresponsabilidades de todos os sujeitos que constituem a escola.

Nesse sentido, a formação inicial e continuada de professores aqui defendida é aquela baseada na partilha e ações colaborativas que valorizam as dimensões humana, social, política e histórica, que se expressa também na dimensão atitudinal, que não se restringe à perspectiva instrumental e acrítica, que dialoga com o contexto da Educação Básica, e se entende como parte integrante e importante na garantia da inclusão escolar de qualidade.

Nesse contexto, o próximo capítulo traz, além da discussão sobre a criança com TEA na primeira etapa da Educação Básica, a EI, destacando as particularidades que tornam esse ambiente essencial para o desenvolvimento dessas crianças. Também analisa a importância da articulação entre as professoras da EI e do AEE, na compreensão da relevância das partilhas e ações integradas entre as profissionais.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Neste capítulo são abordados os principais marcos legais da EI no Brasil após Constituição de 1988, trazendo as concepções que foram desenhando essa etapa da Educação Básica como espaço oportuno para aprendizagem de todas as crianças, inclusive daquelas que tem TEA. Também são abordados seus aspectos gerais com o intuito de ampliar a compreensão conceitual a respeito das características vinculadas a essa condição. Em seguida, amplia-se a discussão da inclusão da criança com TEA na EI a partir de estudos realizados nesse âmbito. Por fim, discute-se a relevância da articulação entre professores do AEE e de EI e como essa parceria pode significar o fortalecimento da formação continuada, através de ações colaborativas com vistas à inclusão da criança com TEA.

3.1 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação voltada para crianças, assim como a educação voltada para as pessoas com deficiência, foi marcada durante um longo período pelo caráter assistencialista, sendo focada no cuidado e na custódia, sem propostas educativas condizentes às especificidades desses públicos. Por isso, aqui, apresentamos uma breve contextualização da EI com base na Constituição Federal de 1988, uma vez que esse marco legal representa um avanço significativo, pois reconhece que as crianças são sujeitos de direitos plenos. Além disso, a Constituição de 1988 vai além dos direitos básicos de alimentação, proteção, cuidado e educação, enfatizando também o direito das crianças à participação social, à liberdade de expressão e ao respeito. Esse destaque colabora para a compreensão de que as crianças também são indivíduos que devem ter voz ativa e dignos de respeito em todas as esferas da vida.

No Brasil, a garantia de EI pública veio a ser expressa como um direito social e dever do Estado, também na Constituição Federal de 1988, em que se explicitou o direito das crianças ao ingresso em creches e pré-escolas. O movimento pelo direito de uma EI, como dever do Estado, decorreu da intensificação da urbanização, da participação da mulher no mercado de trabalho, das ideias de infância e das mudanças na organização e estrutura das famílias, e principalmente dos movimentos sociais (Brasil, 1998).

No entanto, foi somente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996) que a EI passou a ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, rompendo com o caráter assistencialista, ao menos no texto, a partir da compreensão que também deveria haver propostas pedagógicas para essa faixa etária, somadas ao eixo do cuidado. Ainda com a alteração da Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013), ela se tornou obrigatória e gratuita para crianças de 4 e 5 anos de idade. Assim, segundo a LDBEN nº 9.394/1996:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a EI e o Ensino Fundamental ficam claramente sob a responsabilidade da organização dos municípios, na redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996, devendo ser ofertada próxima à residência do educando.

Dois anos após essa emenda, em 1998 houve a publicação do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI). Embora sem caráter obrigatório, o RCNEI foi elaborado no sentido de apoiar o diálogo para implementação de propostas curriculares para essa etapa. Ele é composto por um conjunto de três volumes: a Introdução, que trata do processo histórico das creches e pré-escolas no Brasil, das concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional de Educação Infantil; e os volumes Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. Eles são constituídos nos seguintes eixos: Identidade e Autonomia, Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, e Matemática. Nesses volumes são descritos os objetivos e orientações didáticas para o desenvolvimento da prática pedagógica na Educação Infantil, alicerçadas no cuidar e educar (Brasil, 1998).

Ainda é importante ressaltar que o RCNEI, primeiro orientativo curricular de EI, apresenta um subtópico sobre educar crianças PAEE, considerando a inclusão como parte de um projeto educativo de cada instituição escolar que, levando em conta a qualidade, precisa, nesse projeto, ater-se aos seguintes indicadores:

A qualidade do processo de integração depende da estrutura organizacional da instituição, pressupondo propostas que considerem: grau de deficiência e as potencialidades de cada criança; idade cronológica; disponibilidade de recursos humanos e materiais existentes na comunidade; condições socioeconômicas e culturais da região; estágio de desenvolvimento dos serviços de educação especial já implantado nas unidades federadas (Brasil, 1998, p. 37).

Assim, os objetivos do RCNEI apresentam similaridades com a EE, especialmente em relação às crianças com TEA. A abordagem em um ambiente estimulador, que proporciona diversas situações de vivências e aprendizagem com seus pares, pode ser crucial para a participação e o desenvolvimento de diferentes habilidades, respeitando as individualidades de cada criança.

Entretanto, ainda que tenha representado avanço na época, o RCNEI (Brasil, 1998) gerou críticas, uma delas referiu-se à supervalorização da aquisição da escrita e da leitura em detrimento das demais linguagens que integram diferentes formas de expressão. Há, nesse documento, o destaque para o desenvolvimento da prontidão para alfabetização, em que a preocupação pelo domínio do código alfabético fica aparente em suas entrelinhas (Druzian, 2012).

Outro aspecto relevante a ser considerado sobre o RCNEI, destacado por Arce (2013), é a crítica ao possível esvaziamento da intencionalidade pedagógica, relegando o papel do professor a mero organizador de atividades e espaços das crianças. O documento ressalta que, havendo intenção pedagógica, essas atividades lúdicas perderiam sua essência.

Ainda pode ser observado, no texto do RCNEI, um apagamento do direcionamento do trabalho pedagógico para a faixa etária da creche, pois o foco fica mais evidente na pré-escola. Sobre esse contexto, Abramowicz e Kramer (2023, p. 2), inclusive, denunciam que as crianças pequenas têm sido atendidas principalmente por instituições filantrópicas, muitas delas de cunho religioso, e isso não é recente, pois as políticas implementadas para a EI, historicamente, negligenciam os bebês.

Mais à frente, em 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), com atualização publicada através da Resolução N° 5, de 17 de dezembro de 2009, diferentemente do RCNEI, por ser um documento de caráter mandatório, neste trabalho, assume importante elemento de reflexão por abordar as práticas, o currículo e as crianças com PAEE de forma mais direcionada. Acerca do currículo na EI, as DCNEI trazem que:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 01).

Essas diretrizes definem a criança como sujeito histórico que tem saberes e produz conhecimento, percebe o mundo de forma particular e aprende através das interações com o meio. O referido documento apresenta, no seu bojo, princípios, fundamentos e procedimentos para a elaboração de propostas pedagógicas pelas instituições de EI, levando em consideração as concepções, espaços, tempos e materiais, além da diversidade, dos eixos estruturantes e da avaliação.

As diretrizes enfatizam, ainda, a importância de que as práticas pedagógicas na EI contribuam para o desenvolvimento integral das crianças, envolvendo os aspectos físicos, sociais, emocionais e cognitivo, principalmente através das interações e da brincadeira. Esses são aspectos fundamentais para o desenvolvimento de crianças com TEA, pois oportunizam a ampliação da comunicação através de diversas linguagens, incentivam a imaginação, oferecem experiências sensoriais, promovem o desenvolvimento motor e contextos para promoção da autonomia etc., através de experiências diversificadas e prazerosas, próprias da infância, juntamente com seus pares e adultos. Por isso, garantir um sistema alternativo de comunicação para crianças com TEA com essa necessidade, desde a EI, também é assegurar acessibilidade de comunicação nesse ambiente, que oportuniza vivências enriquecedoras para todas as crianças.

Todo o contexto da EI, segundo as diretrizes citadas, deve ser estruturado em torno das brincadeiras e interações, pois esses contextos permeiam e dão sentido às práticas pedagógicas do cotidiano das crianças. Assim, o DCNEI reconhece que é através do brincar e interagir que as crianças, com suas singularidades, se envolvem nas práticas sociais, criam e recriam sentido para o mundo ao redor.

Sobre as crianças PAEE, as DCNEI, no Art.7, abordam a necessidade de acessibilidade nos espaços, mobiliários, brinquedos, materiais e objetos para as crianças com deficiência, TEA e Altas Habilidades/ Superdotação. A compreensão da singularidade de cada criança, inclusive daquelas com TEA, chama a atenção para o respeito, acolhimento e adequações individuais que lhe assegure o direito a trilhar sua trajetória, assim como as demais na EI. Posteriormente a essas orientações curriculares (Brasil, 1999, 2009) surgiram outros avanços, na intenção de assegurar melhores condições de educação para as crianças enquanto sujeitos de direito. Alguns desses avanços foram organizados sequencialmente logo abaixo.

- Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006a), documento que orienta a construção e a reforma de espaços onde se realiza a EI. Esse planejamento deve ter uma equipe multidisciplinar (membros da comunidade, engenheiros, professores, gestores, arquitetos e parceria da Universidade), pois compreende que a EI deve ser espaço apropriado e acessível para vivências e experiências que corroborem para o desenvolvimento integral de todas as crianças, inclusive daquelas com deficiência;

- A Lei N° 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), destina recursos a EI, sendo ela, agora, parte que integra a Educação Básica, como sua primeira etapa. Anteriormente ao FUNDEB, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) destina-se ao financiamento a partir do Ensino Fundamental;

- Emenda Constitucional N° 59, de 11 de novembro de 2009, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394/96, tornando obrigatória e gratuita a EI para crianças de 4 e 5 anos de idade;

- Os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009) trazem o detalhamento dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) com o intuito de oferecer às instituições de EI um instrumento de reflexão e intervenção para melhorias na qualidade. O referido documento expressa as dimensões dessa qualidade, que são sete: 1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; e 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. Dentre outros pontos, os indicadores também apontam que as instituições de EI devem reconhecer e considerar as diferenças de gênero, étnico-raciais, religiosa, cultural e relativas a pessoas com deficiência;

- A Lei N° 12.796, de 4 de abril de 2013, dispõe sobre a formação dos profissionais, assim como determina regras comuns sobre a organização da EI;

- Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), documento normativo que define objetivos de aprendizagem para cada etapa da Educação Básica, de forma que assegure os direitos de aprendizagem das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Sobre a EI, a BNCC reconhece as crianças como seres históricos e sociais, e aponta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. A Base reconhece a necessidade da mediação pedagógica para o desenvolvimento das crianças. Porém, nota-se que houve o ofuscamento do PAEE, já que, fazendo parte de uma modalidade

transversal na Educação Básica, impreterivelmente caberia um enfoque da Educação Especial direcionado a cada etapa.

Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 estabelece 20 metas, dentre elas, a meta 4, que trata da universalização da população de 4 a 17 anos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades ou superdotação, ao acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Retomando o PNE, com base no relatório do quarto ciclo de monitoramento (2022) das metas do PNE (2014-2024), a universalização da EI até 2016, prevista na Meta 1, ainda não é uma realidade, pois mais de 1 milhão de crianças e 0 a 3 anos estão fora da creche, e cerca de 300 mil crianças de 4 a 5 anos não acessaram a pré-escola, ou seja, para uma parcela considerável de crianças PAEE, nem mesmo o acesso à Educação Básica está garantido. Sobre este fato, Kassar e Lacerda (2018), assim como Abramowicz e Kramer (2023), apontam que muitas matrículas de crianças em idade de creche ocorrem em instituições filantrópicas, que ainda apresentam dificuldades para superar a concepção assistencialista.

Silva (2023) realizou um estudo minucioso nos marcos legais referentes à EI, e concluiu que há um movimento de articulação entre os documentos que abordam a EI e a EE, pois a inclusão das crianças PAEE como público também da EI ganha destaque nos documentos que garantem acessibilidade e profissionais com formação necessária para atuação nessa etapa e modalidade.

Mendes (2010) afirma que a inclusão escolar em todos os níveis de ensino necessita de um *marco zero*, que seria um marco de referência, iniciado na EI, para que, a partir dele, se desencadeassem ações que permitiriam um avanço sistêmico, gradual e contínuo para alcançar os níveis de escolarização subsequentes.

Essa autora explicita, ainda, que

Caberia ressaltar que a finalidade dupla da Educação Infantil poderia ser um fator facilitador da inclusão escolar, considerando que muitas de suas dificuldades de inserção social emergem na medida em que ampliam as demandas acadêmicas. Nesse sentido, a inclusão escolar em creches poderia viabilizar uma exposição gradual a essas demandas, o que a médio e longo prazo poderia aumentar as probabilidades de permanência e sucesso nos demais níveis de ensino (Mendes, 2010, p. 62).

Para Abramowicz e Kramer (2023), a EI deve ser um contexto que se opõe ao autoritarismo e a todas as formas de discriminação. Elas alertam que:

A função da Educação Infantil é múltipla, já que ela opera com as primeiras iniciações sociais. A escola é uma fábrica de subjetivação, local no qual se opera socialmente para se ter um gênero, uma sexualidade, uma raça, uma classe social, uma língua, uma gramática, e deste modo, quanto mais múltiplas forem as possibilidades de construir subjetividades, mais modos de vidas serão produzidos e capazes de serem acolhidos e expandidos (Abramowicz; Kramer, 2023, p. 9).

Concordamos com as autoras mencionadas e reiteramos nossa posição de que a EI deve proporcionar um ambiente rico em experiências para todas as crianças. Embora exista uma notável disparidade entre o que está descrito na legislação e o que de fato ocorre nas instituições, é de suma importância reconhecer essa etapa como primordial para proporcionar desenvolvimento socioemocional, cognitivo, motor... enfim, ampliando suas vivências e propiciando o estabelecimento de vínculos significativos para as crianças com TEA desde a infância.

Na próxima subseção, exploramos aspectos gerais do TEA, não com o intuito de reforçar estereótipos, mas para oferecer uma compreensão mais aprofundada das características associadas a essa condição. Nosso objetivo é fornecer uma visão mais clara para oportunizar uma mediação mais eficaz. Reconhecemos que, embora crianças possam compartilhar o mesmo diagnóstico e nível de suporte, suas características individuais são únicas e devem ser consideradas sempre, pois o meio social e as oportunidades de interação significativa é que poderão acentuar ou não seus desafios.

3.2 ASPECTOS GERAIS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista, desde que começou a ser investigado e teve suas informações sistematizadas pelos pioneiros Kanner e Asperger, respectivamente em 1943 e 1944 (Chiote, 2019), passou por inúmeras mudanças em suas nomenclaturas, etiologias e classificações no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM). Atualmente, é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por prejuízos persistentes na interação com pessoas e objetos, padrões restritos de comportamento e dificuldades na comunicação, mas essas características assumem diferentes traços e demandam níveis de suporte distintos.

Léo Kanner, em 1943 e Hans Asperger, em 1944, a partir do termo autismo, já utilizado anteriormente para designar questões relacionadas à esquizofrenia, avançaram no sentido de compreender o autismo como quadro clínico com características específicas. Kanner tomou como base a observação e análise de um grupo de crianças para cunhar o artigo *Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo* (1943), no qual descreveu as principais características

relacionadas ao autismo, tais como dificuldade na linguagem, apego a rotinas rígidas e principalmente dificuldades com interação social (Silva, 2011).

Mais tarde, em 1944, Hans Asperger, psiquiatra e austríaco, como Kanner, descreveu características similares ao grupo de crianças observadas por Kanner. Entretanto, as crianças observadas por Asperger não apresentavam dificuldades na linguagem e aprendizagem, o que ocasionou uma descrição prognóstica mais otimista (Silva, 2011).

Desde quando passou a ser estudado e divulgado cientificamente pelos pioneiros Kanner e Asperger, muitas foram as tentativas de explicar a etiologia do autismo, que segundo Bosa e Camargo (2009), estavam alicerçadas na dicotomia entre fatores ambientais e biológicos. Todavia, as autoras explicam que as perspectivas mais pesquisadas levam à compreensão de que o autismo possui múltiplas etiologias, e suas características estão presentes desde a infância. Mesmo não havendo um aspecto único para definição da causa do TEA, vale ressaltar que, na atualidade, já se consideram fatores genéticos e alterações no sistema nervoso central relacionados ao TEA (Bosa; Camargo, 2009).

A Associação Americana de Psiquiatria (APA) publica o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, conhecido como DSM, onde também são descritas as condições que caracterizam o diagnóstico do TEA. Além dele, é utilizado também a CID (Classificação Internacional de Doenças), que é um manual mais amplo, por agregar todas as condições de saúde, comumente utilizada no meio médico.

Segundo o DSM- 5, última versão do manual,

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (DSM-V, 2013, p. 72).

Todas as versões do DSM foram influenciadas pelos aspectos etiológicos mais latentes em cada época. Assim, nas versões anteriores, o TEA já foi considerado psicose, esquizofrenia infantil, Transtorno Global do Desenvolvimento, até chegar na atual nomenclatura.

A CID 11, publicada em janeiro de 2022, passou a considerar o TEA abarcando Autismo Infantil, Autismo Atípico, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno com Hipercinesia associado a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados, Síndrome de Rett, Outros Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtornos Globais Não Especificados do Desenvolvimento. Todas essas nomenclaturas constavam na CID 10.

A partir da CID 11, o TEA recebeu as seguintes especificações: TEA sem DI e com leve ou nenhum prejuízo de linguagem funcional, TEA com DI e com leve ou nenhum prejuízo de linguagem funcional, TEA sem DI e com prejuízo de linguagem funcional, TEA com DI e com prejuízo de linguagem funcional, TEA sem DI e com ausência de linguagem funcional, TEA com DI e com ausência de linguagem funcional, Outro Transtorno do espectro do autismo especificado, Transtorno do espectro do autismo não especificado. As mudanças indicam que os diagnósticos serão direcionados com maior observação à linguagem funcional e à concomitância de Deficiência Intelectual (DI) ou não ao quadro do TEA, o que determinará os níveis de suporte, respectivamente em 1, 2 ou 3.

No âmbito clínico/médico, a CID e o DSM compõem os documentos norteadores para diagnóstico do TEA. Já no âmbito educacional, dentre as inúmeras normativas legais que versam sobre a definição e os direitos desse público, é possível citar a Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764/2012). Segundo a referida lei, o TEA é caracterizado por deficiência persistente na comunicação, dificuldade para manter interações sociais, padrão restrito de interesses e rotinas fixas.

Essa norma legislativa passou a considerar, para todos os efeitos legais, que a pessoa com TEA seja reconhecida como pessoa com deficiência, assegurando-lhe direitos, inclusive a um sistema educacional inclusivo. Mais adiante, em 2015, a promulgação da Lei nº 13.146, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão, reforçou esses direitos e ampliou a concepção de deficiência, a partir da compreensão de que ela é resultado da interação entre aspectos biológicos e as barreiras impostas pelo meio. É essa interação de fatores que vai apontar para as possibilidades de desenvolvimento desse indivíduo, assim como para sua inclusão social e escolar.

O *Center of Diseases Control and Prevention* (Centro de Controle e Prevenção de Doenças – CDC), entidade do governo dos Estados Unidos, divulgou relatório em março de 2023 com a nova informação, de que 1 a cada 36 crianças apresentam TEA. No Brasil, ainda não se tinha um dado estatístico quanto à prevalência do TEA, somente a partir da Lei 13.861/19 que houve o intuito de incluir as condições do TEA nas perguntas dos censos demográficos. Devido à pandemia da COVID-19, houve atraso para o início desse mapeamento, que deve ser divulgado ainda no ano corrente.

O cenário na atualidade é do ingresso cada vez maior de crianças com TEA nas instituições de EI, sendo esse um espaço propício para o início da convivência com a diversidade (Costa; Zanata; Capellini, 2016). As dificuldades na interação com pessoas e

objetos, e questões relacionadas ao desenvolvimento da linguagem e comunicação, dentre outras, podem estar presentes nas crianças com TEA.

Nesse contexto, o acesso à creche e à pré-escola mostra-se um fator de considerável importância. Seu ambiente, baseado em brincadeiras e interações, representa um arcabouço de possibilidades de vivências e experiências enriquecedoras nessa fase. Através da mediação com seus pares e adultos, essas crianças podem adquirir autonomia, construir vínculos afetivos, melhorar a qualidade das interações e ampliar suas capacidades comunicativas em um ambiente favorável ao seu desenvolvimento integral, além do familiar.

É importante reafirmar que cada criança com TEA apresenta suas particularidades, não sendo possível criar modelos uniformizados para intervenção. A criança com TEA é, antes de tudo, criança, e como todas as outras, é sujeito com direito à EI que, de fato, oportuniza vivências agregadoras ao seu desenvolvimento integral, e é sobre esse contexto que tratamos a seguir.

3.3 A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A EI configura-se como espaço de direito de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas e cognitivas, que deve, portanto, oportunizar experiências e vivências que contribuam para o seu pleno desenvolvimento, como protagonistas que produzem cultura ao mesmo tempo em que dela participam (Brasil, 2010). Para isso, é preciso assegurar uma educação inclusiva que esteja latente nas práticas cotidianas dessa etapa, para que crianças com TEA vivenciem e se beneficiem desse contexto para além da presença física garantida pelo direito à matrícula.

Os diferentes momentos da rotina, permeados pelas dinâmicas características de cada espaço, representam, para todas as crianças, oportunidades significativas de ampliar suas experiências individuais e coletivas. As DCNEI destacam que

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança [...] (Brasil, 2010, p. 25)

Em outras palavras, a EI deve proporcionar um ambiente rico em vivências que favoreçam o desenvolvimento integral e lúdico de habilidades como linguagem, autonomia, confiança, personalidade, conhecimento, diversidade e curiosidade. Nesse contexto, as reflexões de Vigotski sobre a defectologia são fundamentais para pensar o desenvolvimento de

crianças com TEA, pois nos mostram como um ambiente estruturado para promover oportunidades de aprendizado e participação pode auxiliar no desenvolvimento significativo de pessoas com deficiência.

A defectologia, como desenvolvida por Vigotski, não considera as limitações como características individuais intransponíveis; ao contrário, vê essas limitações como condições que surgem na interação do indivíduo com seu meio social e educacional. O termo *defectologia*, na época de Vigotski, “[...] referia-se à disciplina que estudava o desenvolvimento humano comprometido pela deficiência, à formação de professores e os métodos dessa área” (Cotonhoto, 2014, p. 97). Dessa forma, sua abordagem enfatiza a mediação social e a inclusão como elementos cruciais para superar barreiras impostas pela deficiência, promovendo caminhos alternativos de desenvolvimento e rejeitando a ideia da deficiência como uma sentença de limitação.

Além disso, Vigotski (2005) analisa que o ato de brincar é uma forma de atividade humana criativa, em que a imaginação, a fantasia e a realidade estimulam uma nova compreensão do mundo. Sobre a relação do brincar com a cultura, Soares (2014, p. 57) aponta que

[...] o brincar ato próprio da criança, só pode ser entendido, a nosso ver, atrelado ao social, à cultura produzida por esse pequeno sujeito, na qual também é ator. As teorias sobre o desenvolvimento infantil quando nos esclarecem a respeito da criança, apenas pelo olhar orgânico, racional, não respondem às nossas questões sobre esse sujeito historicamente impregnado de cultura.

Assim, o brincar é fortemente ligado à cultura do meio social em que as crianças vivem. É através das brincadeiras e interações que as crianças têm oportunidades de representar e recriar o mundo a sua volta, dando-lhe significado e expandindo suas capacidades sociais, comunicativas, motoras e cognitivas. Além disso, as brincadeiras favorecem o desenvolvimento de novas habilidades a partir da interação com outro mais experiente, o que Vigotski chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

No entanto, as crianças com TEA costumam encontrar desafios adicionais relacionados à comunicação, interação e comportamento, que muitas vezes as colocam à margem dessas oportunidades, mesmo em um ambiente propício ao seu desenvolvimento integral, como deveria ser a EI. Sobre esse fato, Silva e Silva (2018, p. 68) destacam que parte considerável da literatura tradicional sobre o TEA relata que, nessa condição, “o brincar é interpretado como esfera ausente de sentido; caracterizado como bizarro que não passa da execução de movimentos repetitivos e estereotipados”. As autoras pontuam, ainda, que na contramão dessas concepções mais tradicionais e hegemônicas, estudos contemporâneos com base na perspectiva

histórico-cultural defendem que crianças com TEA brincam e interpretam papéis na brincadeira, desde que a mediação adequada lhes seja direcionada.

Com o intuito de abordar os ganhos para a criança com TEA na EI, consideramos importante trazer alguns estudos que destacaram a importância desse contexto para esse público.

O livro *Inclusão da Criança com Autismo na Educação Infantil* (2019) derivou da pesquisa de mestrado de Chiote, e teve o objetivo de aprofundar a compreensão do papel da mediação pedagógica para a criança com TEA. O estudo foi realizado em um Centro Municipal de EI em Cariacica, Espírito Santo, com Daniel, uma criança com autismo, suas três professoras, seus colegas e a pesquisadora, que colaborou ativamente com todos os participantes.

As dificuldades de Daniel em fazer contato visual, interagir e compreender as orientações da rotina daquele ambiente levavam a uma abordagem mais centrada em seus desafios e no cuidado do que no estímulo às experiências que as outras crianças desfrutavam. No entanto, com o trabalho colaborativo da pesquisadora nos planejamentos, formações e na mediação junto às professoras de Daniel, ele passou a ser inserido nas situações da rotina com seus pares e não após eles ou separado deles, como anteriormente. A participação direta da pesquisadora nesse contexto contribuiu para o rompimento com a visão de incapacidade associada inicialmente a Daniel.

Diante da parceria estabelecida, as expectativas e a mediação pedagógica em relação a Daniel são ressignificadas, através da “criação de condições para que a criança com autismo amplie suas experiências de brincadeiras na relação com seus pares” (Chiote, 2011, p. 139). Ele passa a participar das brincadeiras, com a mediação das professoras e dos próprios colegas, ampliando sua capacidade de se expressar, interagir socialmente, evidenciando em seu comportamento um desenvolvimento cognitivo e afetivo através de gestos, sorrisos, sons e imitação, pois suas formas de expressão passaram a serem validadas por seu grupo. Porém, a autora ressalta que essas conquistas não são processos lineares, mas necessitam de empenho e paciência.

A pesquisa de Fiorini (2017), dentre outros aspectos, também evidenciou a mediação pedagógica na EI como ponto importante para a inclusão da criança com TEA. O estudo foi realizado em escolas de EI em uma cidade do interior de São Paulo e teve o objetivo de caracterizar a rotina de atividades de crianças com TEA. Os sujeitos da pesquisa foram sete crianças com TEA, suas professoras e cuidadoras (profissionais para apoiar, principalmente no cuidado e higiene pessoal).

A coleta de dados do estudo de Fiorini (2017) envolveu observações da rotina escolar e entrevistas semiestruturadas. A autora ressalta a importância dessas observações para compreender as habilidades e necessidades específicas das crianças com TEA, o que pode direcionar práticas pedagógicas mais eficazes. Destaca-se a diversidade de características entre essas crianças, indicando a necessidade de abordagens individualizadas baseadas nessas especificidades. Além disso, destaca a importância da formação adequada para os profissionais que atuam como cuidadores, a necessidade de sistemas alternativos de comunicação e a relevância da mediação pedagógica planejada e intencional por parte dos professores em diferentes momentos da rotina da EI, como o brincar.

Outra pesquisa relevante sobre crianças com TEA na EI foi conduzida por Silva (2011). A autora realizou sua investigação de mestrado com o objetivo de examinar a prática pedagógica adotada pelos professores de escolas comuns públicas e particulares no processo de inclusão educacional de alunos com autismo em Salvador, na Bahia. Esse estudo empregou a metodologia de estudo de caso, com abordagem qualitativa, utilizando observações e entrevistas com professoras que trabalhavam em turmas em que havia crianças com autismo matriculadas.

No referido estudo, também foi destacada a importância da mediação pedagógica para crianças com TEA, mas se notou eficiência limitada devido às práticas pedagógicas dos espaços observados ainda estarem predominantemente ancoradas em um modelo tradicional. Nesse modelo, o foco permanece mais na transmissão de conteúdos acadêmicos preparatórios para o Ensino Fundamental do que na promoção de interações e brincadeiras, conforme orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2010.

Os estudos de Chite (2019), Fiorini (2017) e Silva (2011) reúnem informações pertinentes e relevantes para este estudo, pois exploram aspectos que merecem consideração na inclusão de crianças com TEA na EI. As autoras enfatizam os ganhos no desenvolvimento dessas crianças por meio de uma mediação pedagógica intencional, planejada e ancorada principalmente nas brincadeiras e interações. Abordamos a seguir pontos nos quais essas pesquisas convergem e concordam:

- Proporcionar oportunidades para que as crianças com TEA participem de experiências com seus colegas, mediando para que desenvolvam novas habilidades, é fundamental. Isso significa não limitá-las apenas a receber cuidado e higiene pessoal ou fazer por elas e torná-las dependentes em situações em que podem, na verdade, desenvolver autonomia;
- O diagnóstico não é parâmetro para uniformizar as características das crianças com TEA. Cada criança é única com sua história, potencialidades e desafios;

- Reconhecer que, embora as crianças com TEA possuam características peculiares, isso não as impede de sentir, desejar, interagir, representar e comunicar. Essas capacidades são grandemente influenciadas pela maneira como os outros mediam e atribuem significado a esses comportamentos;
- Considerar que uma rotina previsível e a organização do ambiente têm influência direta no envolvimento e participação das crianças com TEA;
- A mediação pedagógica, quando intencional e planejada, favorece a inclusão da criança com TEA nos diferentes contextos da EI;
- Ainda é importante enfatizar que a abordagem na EI deve se basear e propiciar aprendizagens que se materializam através das brincadeiras e interações, pois um ambiente focado somente na transmissão de conhecimento e não na produção dele é contraproducente a todas as crianças;
- Há necessidade de formação continuada para as professoras e profissionais que auxiliam mais diretamente as crianças no cuidado e higiene pessoal;
- A implementação da CAA desde a EI amplia as possibilidades de comunicação e interação das crianças com TEA, por isso é importante ampliar essa temática na formação de professores.

Em síntese, as reflexões valiosas destacadas pelas autoras nos oferecem pistas para repensar os processos formativos das professoras e comunidades no contexto da EI. Ainda há um longo caminho a percorrer para desmistificar a visão estereotipada que, ao longo do tempo, foi cristalizada sobre as condições associadas às crianças com TEA, erroneamente vinculando-as ao fracasso, à impossibilidade e à dependência. Esse desafio requer alinhamento entre reflexão e ação coletiva, e é precisamente essa abordagem que buscamos adotar na elaboração da proposta interventiva deste estudo. Nosso intuito é promover a escuta e a construção coletiva, envolvendo todas e todos que compõem a escola, de modo a criar um ambiente mais inclusivo e consciente das necessidades e capacidades das crianças com TEA na EI, assegurando-lhes acessibilidade comunicacional.

Por fim, vale destacar que as crianças com TEA têm direito ao suporte AEE desde a primeira etapa da Educação Básica. Esse serviço da EE tem como a função principal eliminar barreiras de aprendizagem para o PAEE, e a condição essencial para que isso se efetive, na prática, reside na articulação entre professores da sala comum e do AEE, e é sobre esse quesito que ampliamos a discussão na próxima subseção.

3.4 ARTICULAÇÃO ENTRE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E PROFESSORES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Neste momento, faz-se necessário situar o AEE, assim como foi realizado com a EI anteriormente neste texto, a fim de compreender os contextos em que atuam professores de AEE e de EI. O AEE aparece na legislação brasileira desde a Constituição Federal de 1998, em seu artigo 208 (Brasil, 1988). Em 1990, ele reaparece com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no artigo 54º, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) de 1996, que dedica o capítulo cinco à Educação Especial. Ele se configura em uma política nacional, que visa a garantir ao aluno matriculado na rede regular, em todo os níveis, o suporte necessário para sua entrada e permanência com qualidade na escolarização comum (Brasil, 2008).

Com a breve discussão sobre o histórico da EE no Brasil, conforme sumarizado no capítulo anterior, é possível compreender que a ela se configurou como uma rede paralela à escola comum. Ainda hoje há fortes resquícios dessa dicotomia, visto que o AEE demonstra, por seu texto político, a tentativa de instituir interação entre essas duas modalidades.

A função do AEE, segundo pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil 2008, p. 16) é, de forma geral, promover acessibilidade ao aprendizado dos estudantes PAEE, promovendo a autonomia.

Com a publicação do Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008, revogado pelo Decreto 7.611, de 2011, e com a Resolução nº 4, de 2 de outubro 2009, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Tal resolução aponta, em seu artigo 4º, que o público-alvo do AEE são estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista, Altas habilidades/superdotação.

Já o artigo 5º versa sobre os locais possíveis de ocorrer o AEE.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009).

Entende-se que o AEE pode ocorrer em locais diferenciados, dependendo da oferta e das condições do estudante PAEE. São locais possíveis para oferta do AEE: salas de recursos multifuncionais, atendimento pedagógico domiciliar, classe hospitalar, estimulação precoce, núcleos de acessibilidade nas instituições de nível superior, entre outros. No entanto, vale ressaltar que os vestígios dos modelos de segregação e integração contribuem para que a oferta do AEE ainda aconteça em espaços apartados das escolas comuns, mas a política atual de inclusão destaca que esse atendimento deve ocorrer preferencialmente dentro do ambiente escolar, visando a aproximar o professor especializado do professor regente.

Para apoiar as redes públicas de ensino na organização para oferta do AEE e cooperar com o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, por meio da Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007. Nesse processo, o programa atende as demandas das escolas públicas que possuem matrículas de estudantes PAEE, disponibilizando salas de recursos multifuncionais Tipo I e Tipo II. As salas são equipadas com mobiliários, recursos pedagógicos, equipamentos de informática e tecnologia assistiva, e as salas do Tipo II são acrescidas de materiais específicos para o atendimento aos estudantes com deficiência visual.

A PNEEPEI destaca que as atividades desenvolvidas pelo AEE devem se diferenciar das realizadas na sala comum e não ter caráter substitutivo à escolarização. Contudo, devem complementar a formação dos estudantes PAEE, colaborando para sua autonomia (Brasil, 2008).

Sobre o AEE na EI, a PNEEEI aborda superficialmente que, para crianças dessa faixa etária, o AEE deve se configurar como serviço que favoreça desenvolvimento e aprendizagem. Ainda assim, o AEE é assegurado para esse público que, nos anos iniciais, se expressa através dos serviços de intervenção precoce, conjugado a serviços de saúde e assistência social para otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança PAEE. Dessa forma, entende-se que o AEE na EI é sustentado pelo diálogo entre educação, saúde e família. No entanto, para assegurar esse diálogo, deveriam existir ações intersetoriais, garantindo a realização de um trabalho articulado.

As atribuições destinadas aos professores do AEE são trazidas nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Brasil, 2009, p. 3) da seguinte forma:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar o plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Diante das inúmeras atribuições apontadas pela legislação supracitada sobre os professores que realizam AEE, é possível inferir que esse profissional tem atuação multifuncional e deve realizar um trabalho articulado ao professor da sala comum com diálogo permanente e ações colaborativas, pois do contrário é provável que se replique um modelo disfuncional e segregado dentro da escola. Portanto, a articulação com o ensino comum é uma condição primária para que institua, de fato, uma educação inclusiva.

A cooperação entre professores na busca de um objetivo comum é o que caracteriza o trabalho colaborativo, que é uma via que vem demonstrando resultados promissores, quando aplicados à articulação entre professores que atuam no AEE e na sala comum (Casal; Fragoso, 2017). Essa perspectiva de atuação chama atenção para o rompimento de um trabalho docente solitário, e põe a colaboração como ponto-chave para que problemáticas do coletivo recebam soluções aplicáveis ao contexto em que esses profissionais estão inseridos.

Pletsch e Glat (2012) também compreendem que a não articulação entre o AEE e o ensino comum compromete a trajetória escolar dos estudantes PAEE. Porém, essa articulação não se sustenta apenas na responsabilidade desse profissional, mas de esforços coletivos dos sujeitos que compõem a escola, inclusive de se reconhecer e firmar o AEE na proposta pedagógica da instituição, visando a assegurar espaços e tempos para essa interação entre professores.

Dias (2010) reafirma a importância da parceria entre professores para que a inclusão escolar se efetive, ressaltando que as percepções sobre o estudante PAEE variam de profissional para profissional. Portanto, é fundamental essa complementaridade de olhares em uma relação horizontalizada para que se direcionem as melhores estratégias de ensino com vistas à aprendizagem do estudante.

No mesmo sentido, Mayca (2012) explicita que a articulação entre esses profissionais é o que pode garantir a qualidade do processo educacional dos educandos PAEE. A autora aponta que, para uma parceria entre essas duas modalidades de ensino, é preciso desmistificar que esse estudante é apenas de responsabilidade do AEE, desconstruir preconceitos de senso comum e realizar a conscientização de medos e preconceitos, pois é encarando-os que poderão ser vencidos. Ademais, é necessário diálogo franco para romper barreiras entre professores e espaço para partilhas e planejamentos coletivos. Logo, a autora chama atenção para um modelo de corresponsabilidade entre profissionais.

Devido às especificidades relacionadas ao TEA, a articulação entre o AEE e EI torna-se um imperativo capaz de elevar as possibilidades de aprendizagem, interação e comunicação dessas crianças. A colaboração entre esses profissionais traz resultados positivos tanto para o profissional que atua na sala de aula (Mendes, 2010), que pode ressignificar sua prática através do diálogo e da troca de experiência, quanto para o professor no AEE, que poderá aperfeiçoar ações inclusivas quando compreender a dinâmica do ambiente da EI e sua tríade do cuidar-educar-brincar.

Dentre as funções do professor do AEE, está a introdução e partilha com a sala comum de recursos e estratégias de Tecnologia Assistiva, como a CAA, por exemplo, que visa a proporcionar acessibilidade de comunicação para crianças com TEA, e é o tema central deste estudo.

No próximo capítulo, a Tecnologia Assistiva e a CAA são mais claramente abordadas e relacionadas ao contexto da criança com TEA na EI e ao papel dos professores neste contexto.

4 TECNOLOGIA ASSISTIVA: COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA

A Tecnologia Assistiva (TA) é um campo de atuação e de conhecimento interdisciplinar, e oferece uma gama de recursos, estratégias e serviços para promoção da autonomia e independência da pessoa com deficiência ou outra condição, permanente ou temporária, que limite sua mobilidade ou/e comunicação. Seu objetivo é a eliminação de barreiras para participação social e promoção da autonomia e qualidade de vida.

Galvão Filho (2022, p. 31) esclarece que a TA se refere a “recursos e procedimentos pessoais que atendam às necessidades diretas do usuário final, visando sua independência e autonomia”. Tais recursos não visam a sua cura, como é o caso da tecnologia reabilitadora, mas antes de tudo, a qualidade de vida e a inclusão social. Esses recursos podem ser de alta ou baixa tecnologia. A intenção é que a TA seja funcional ao usuário.

A Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 (Brasil, 2015a) é a normativa legal que, na atualidade, mais se remeteu à TA, definindo-a como

III – 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.

O termo Tecnologia Assistiva é a tradução da expressão *Assistive Technology*. No Brasil, ainda é possível encontrar os termos *Ajudas Técnicas* e *Tecnologia de Apoio*, geralmente, utilizados como sinônimos, mas em outros países existem diferenciações entre eles (Galvão Filho, 2009). No intuito de elaborar uma terminologia que atendesse à demanda de políticas públicas brasileiras, Bersch (2017) explica que os membros do Comitê de Ajudas Técnicas se ocuparam de uma pesquisa apurada nos referenciais teóricos internacionais sobre o tema.

No âmbito educacional, a TA deve favorecer a participação dos estudantes PAEE, no sentido de eliminar barreiras que possam impedir o acesso ao ensino e à aprendizagem. Portanto, a TA se traduz, também, no redimensionamento de práticas pedagógicas que focam na deficiência, na incapacidade e reduzem o educando a uma visão capacitista⁶, mas traz o foco para as possibilidades de que eles são capazes, através de recursos que atendam às suas especificidades e eliminem o impedimento criado pelo meio. Essa mudança de compreensão permite o deslocamento do estudante PAEE “[...] de um modelo clínico de entendimento da deficiência para um modelo biopsicossocial, no qual a funcionalidade de cada pessoa precisa

⁶ Capacitismo refere-se ao preconceito e discriminação contra pessoas com deficiência.

encontrar nos ambientes condições para equiparação das oportunidades” (Matos *et al.*, 2022, p. 21).

Nesse sentido, a CAA é um subcampo da TA que possibilita que usuários com prejuízos na capacidade de se comunicar através da fala possam, por meio de gestos manuais, expressões faciais, voz sintetizada, símbolos gráficos (escrita, miniaturas, pictogramas, fotos etc.), dentre outros, superar as barreiras impostas pela ausência da linguagem oral (Von Tetzchner, 1997 *apud* Nunes, 2018). Ela é considerada aumentativa quando suplementa a função da fala, e alternativa quando a substitui por completo.

No que se refere à terminologia da CAA, Bonotto (2016) explica que o surgimento desse campo ocorreu inicialmente fora do país, e somente na década de 1970 pôde ser observado aumento de publicações de pesquisa no Brasil. Assim, a Comunicação Aumentativa e Alternativa é uma tradução que deriva do inglês *Augmentative and Alternative Communication* (AAC). No Brasil, é possível encontrar, na literatura sobre o tema, ainda, as terminologias Comunicação Alternativa, Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA). Entretanto, todas elas possuem a mesma definição e finalidade, que é possibilitar vias de comunicação alternativas à fala. Neste trabalho, a terminologia adotada é Comunicação Aumentativa e Alternativa, seguindo a mesma utilizada na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015a).

Na LBI (Brasil, 2015a), a comunicação aparece relacionada à acessibilidade e à eliminação de barreiras. O Art. 3º, no primeiro parágrafo da referida lei, dispõe:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; [...] d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

No mesmo artigo, a CAA é abordada com mais clareza, da seguinte forma:

V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações.

Por conseguinte, a American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) considera a CAA a via que permite o estabelecimento de uma comunicação funcional para indivíduos que

necessitem de apoio ou substituição da fala. No mesmo sentido, para Schirmer (2004, p. 58), a CAA pode ser definida como “[...] uma área da prática clínica e educacional que se propõe a compensar (temporária ou permanentemente) a incapacidade ou deficiência do sujeito com distúrbio severo de comunicação, valorizando todos os sinais expressivos para sua comunicação”.

Assim, convém ressaltar que a CAA pode ocorrer sem auxílio externo, através de expressões corporais e faciais, gestos e sons que são utilizados para denotar um desejo ou necessidade. Também pode acontecer com auxílios externos, que propõem a elaboração de recursos, como fichas, pranchas e pastas de comunicação com imagens, letras, números e palavras, ou ainda softwares específicos, que buscam ampliar a capacidade de expressão e compreensão (Bersch; Sartoretto, 2023).

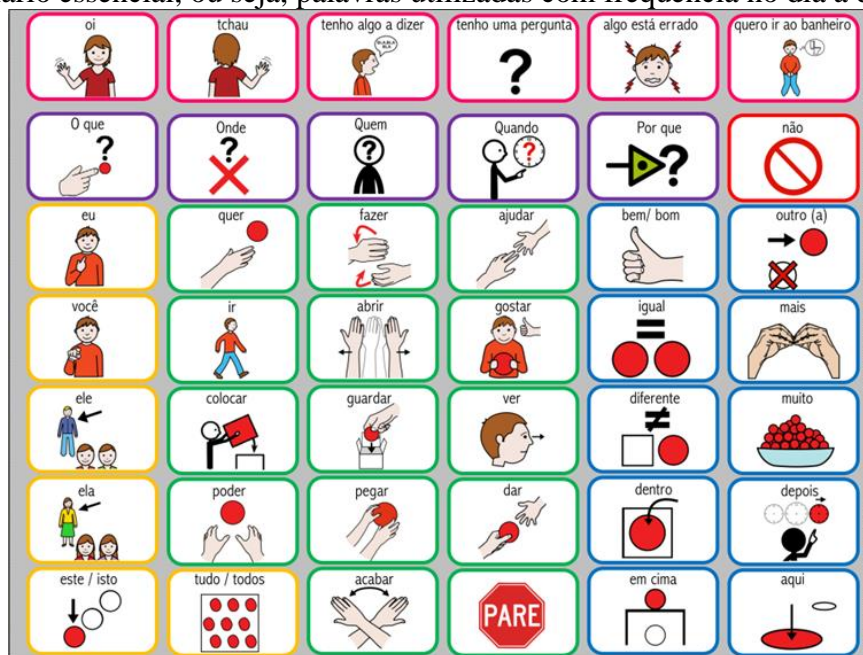
Para confeccionar os recursos de CAA, são utilizadas coleções de imagens para representar ideias e conceitos etc. Essas coleções são chamadas de sistemas de imagens ou biblioteca de símbolos, que oferecerão suporte e ampliarão as possibilidades de comunicação no cotidiano. Geralmente são imagens de fácil compreensão e “[...] organizadas por categorias e que expressam ideias, sentimentos, ações, coisas, lugares, pessoas, temas de conhecimentos, entre outras possibilidades de representação” (Sartoretto; Bersch, 2010, p.23). Existem diversos sistemas de imagens ou biblioteca de símbolos, mas aqui, traremos apenas imagens da biblioteca Picture Communication Symbols (PCS) e do Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC). A do PCS por ser uma das mais difundidas no país, e a ARASAAC por ser uma biblioteca gratuita e de fácil acesso.

Figura 1 - Prancha de comunicação com os símbolos do sistema de comunicação PCS, uma junção da prancha principal e uma temática de alimentação



Fonte: Sartoretto e Bersch, 2010.

Figura 2 - Prancha de comunicação com os símbolos do sistema de comunicação ARASAAC, com vocabulário essencial, ou seja, palavras utilizadas com frequência no dia a dia



Fonte: Eggers (s.d.).

Entretanto, a produção de recursos deve obrigatoriamente ser precedida por uma avaliação do usuário que, neste estudo, corresponde à análise das necessidades comunicativas das crianças com TEA. A tomada de decisão quanto à estratégia de ensino e aos recursos de CAA a serem utilizados deve considerar alguns quesitos explicitados por Manzini e Deliberato (2006, p. 6):

- 1) as habilidades físicas do usuário: acuidade visual e auditiva; habilidades perceptivas; fatores de fadiga; habilidades motoras tais como preensão manual, flexão e extensão de membros superiores, habilidade para virar páginas;
- 2) as habilidades cognitivas: compreensão, expressão, nível de escolaridade, fase de alfabetização;
- 3) o local onde o sistema será utilizado: casa, escola, comunidade;
- 4) com quem o sistema será utilizado: pais, professores, amigos, comunidade em geral;
- 5) com qual objetivo o sistema será utilizado: ensino em sala de aula, comunicação entre amigos.

Além disso, é fundamental que esse processo envolva a participação ativa da própria criança, de sua família, de seus professores e, quando houver, de outros profissionais. Essa abordagem colaborativa garante que as estratégias e recursos sejam adequados ao contexto das crianças com TEA e colabora para que esses recursos não caiam em desuso.

Ainda que os benefícios trazidos pela CAA para crianças com TEA tenham sido demonstrados por pesquisas realizadas nos últimos anos (Massaro, 2012, 2016; Nunes, 2018; Passerino; Bez; Vicari, 2013), perduram os mitos sobre a CAA. Sobre esse fato, Sapage, Cruz-Santos e Fernandes (2018) apresentaram uma revisão de literatura com inúmeros preconceitos que ainda se enfrentam no tocante à utilização da CAA. Um exemplo é a ideia equivocada de que ela poderá desestimular a linguagem oral de seus usuários. Os autores mostram justamente

o contrário, pois nos estudos apresentados se evidencia que “[...] a utilização de CAA não prejudica a comunicação oral e não é um indicador de abandono de uma intervenção de competências ao nível da linguagem oral” (Sapage; Cruz-Santos; Fernandes, 2018, p. 233).

Dentre outros motivos, é fundamental ampliar o conhecimento sobre os estudos relacionados à Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) para evitar que mitos, como o citado acima, se cristalizem e impeçam que crianças com TEA tenham acesso a meios alternativos de comunicação. É em torno dessas pesquisas que a próxima subseção foi estruturada.

4.1 COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM PANORAMA DE PESQUISAS

Com o objetivo de conhecer e refletir sobre a CAA no contexto da EI para crianças com TEA, inicialmente foi realizado um levantamento de pesquisas no repositório do MPED/UFBA, que contava com 65 dissertações até o momento da coleta, no mês de junho de 2023. A pesquisa foi conduzida através da leitura dos títulos e resumos de todos os 65 trabalhos disponíveis no repositório, mas nenhum deles tinha correlação com o tema aqui estudado.

A Associação dos Membros Brasileiros da International Society for Augmentative and Alternative Communication (ISAAC BRASIL), fundada em 2005, é o capítulo brasileiro da International Society for Augmentative and Alternative Communication (ISAAC), criada em 1983, ambas com o intuito de difundir informações sobre a CAA e se configuram como uma comunidade científica, profissional e autônoma. Através da associação de profissionais de diferentes segmentos e parcerias com instituições que têm o mesmo objetivo, promovem eventos e produzem materiais para promoção e divulgação de conteúdos relacionados à CAA.

Com isso, foram empreendidas buscas no acervo de banco de teses e dissertações no site da ISAAC - BRASIL. Como o site não tem área de pesquisa ou filtragem, todos os trabalhos tiveram seus títulos e resumos inicialmente lidos, dos quais nove tinham relação direta com o tema desta pesquisa, sendo seis teses e três dissertações.

Quadro 1 – Levantamento de trabalhos no banco de teses e dissertações da ISSAC – Brasil
(continua)

Nº	INSTITUIÇÃO	ANO	TÍTULO	TIPO	AUTOR
1	Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas	2006	A constituição da linguagem de alunos autistas apoiada em comunicação suplementar alternativa	Tese	ORRÚ, S. E.

(conclusão)

Nº	INSTITUIÇÃO	ANO	TÍTULO	TIPO	AUTOR
2	Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação	2010	Comunicação aumentativa e alternativa para sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento na promoção da expressão e intencionalidade por meio de ações mediadoras	Dissertação	BEZ, M. R.
3	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Filosofia e Ciências	2011	Capacitação de professores no contexto de sistemas de comunicação suplementar e alternativa	Tese	SAMESHI MA, F. S.
4	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2012	A Comunicação Alternativa e a aprendizagem de crianças com autismo, asperger e angelman: formação continuada de profissionais de Educação e Saúde	Tese	NETTO, M. M. F.C.
5	Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ	2014	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	Tese	TOGASHI, C. M.
6	Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília	2016	Atividades pedagógicas e a capacitação do professor de educação infantil no contexto de sistemas de comunicação suplementar e alternativa	Tese	MASSARO, M.
7	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2016	Uso da comunicação alternativa no autismo: um estudo sobre a mediação com baixa e alta tecnologia	Tese	BONOTTO, R. C. S.
8	Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília	2017	Caracterização da rotina de alunos com Transtorno do Espectro do autismo: educação infantil	Dissertação	FIORINI, B. S.
9	Universidade Federal do Paraná	2020	Implementação do PECS para uma criança com Autismo e seus parceiros de comunicação na Educação Infantil	Dissertação	HEINRICH S, C. N. V.

Fonte: elaboração própria.

Outra busca foi empreendida na base do Scielo para artigos produzidos nos últimos cinco anos no Brasil, com os descritores Comunicação Alternativa and TEA. Foram encontrados sete artigos e três deles tinham correlação com a pesquisa.

Quadro 2 – Levantamento de trabalhos na revista brasileira de Educação Especial (SCIELO)

(continua)

Nº	INSTITUIÇÃO	ANO	TÍTULO	TIPO	AUTOR
1	Revista Brasileira de Educação Especial	2021	Brincar e Contar Histórias com Crianças com Transtorno do Espectro Autista: Mediação do Adulto	Artigo	DELIBERATO, D.; ADURENS, F. D. L.; ROCHA, A. N. D.
2	Revista Brasileira de Educação Especial	2020	Implementação do Pecs Associado ao Point-Of-View Video Modeling na Educação Infantil para Crianças com Autismo	Artigo	Rodrigues, V.; Almeida, M. A.

(conclusão)

Nº	INSTITUIÇÃO	ANO	TÍTULO	TIPO	AUTOR
3	Revista Brasileira de Educação Especial	2021	Comunicação Alternativa para Alunos com Autismo na Escola: uma Revisão da Literatura	Artigo	Nunes, D. R. P.; Barbosa, J. P. S.; Nunes, L. R. P.

Fonte: elaboração própria.

Orrú (2006) abordou a constituição da linguagem de alunos autistas apoiada em recursos e na mediação a partir da CAA. Com o título *A constituição da linguagem de alunos autistas apoiada em Comunicação Suplementar Alternativa*, a autora analisou a inserção de oito alunos com TEA em contextos escolares, tendo os sinais pictóricos (CAA) e os signos da fala como apoio nas ações pedagógicas, resultando no desenvolvimento da linguagem desses alunos e, conseqüentemente, na qualidade das relações sociais com as pessoas de suas convivências. A autora ainda relata que, antes da intervenção com CAA, esses estudantes não participavam das dinâmicas sociais com seus pares e adultos.

No mesmo sentido, em sua pesquisa através de um estudo de caso, Bez (2010) propôs o uso de recursos e estratégias em CAA com dois alunos que tinham o TEA, objetivando o desenvolvimento da comunicação desses sujeitos matriculados nos Anos Iniciais. Como resultado, houve a confirmação de que o uso da CAA com baixa e alta tecnologia na ação mediadora do desenvolvimento da linguagem e comunicação com sujeitos não oralizados demonstrou ampliação nas formas de comunicação desses sujeitos de forma significativa.

Sameshima (2011) propôs a capacitação de professoras no uso de sistemas de CAA para mediar ações pedagógicas com dois alunos com deficiência física decorrentes de alterações neurológicas. A pesquisa constituiu-se em três etapas: orientação, apresentação e uso dos sistemas de CSA, currículo escolar e planejamento de sala de aula; diagnóstico das habilidades dos alunos e rotina da escola; elaboração e adaptação de recursos por meio dos sistemas de CAA. Os resultados da pesquisa indicaram as habilidades das professoras na seleção e adaptação de recursos em CSA, respeitando à individualidade dos alunos com deficiência para a promoção do desenvolvimento da linguagem falada, da leitura e escrita. Além disso, percebeu-se a necessidade do trabalho colaborativo entre as áreas da educação e da saúde.

Embora os achados de Bez (2010) e Sameshima (2011) estejam no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, eles são relevantes e aplicáveis à EI, pois nessa etapa a comunicação é essencial para o desenvolvimento integral e a inclusão de crianças com TEA. Além disso, as professoras da EI enfrentam desafios semelhantes, ao buscarem estratégias que promovam a participação ativa de todas as crianças.

Netto (2012) realizou essa pesquisa com o propósito de aplicar sistemas de CAA com um grupo de crianças com TEA e Angelman frequentes em uma instituição especializada e uma

escola comum. O estudo objetivou planejar, implementar e avaliar um programa de formação continuada para profissionais de saúde e educação, dentre eles, professoras da sala de aula comum e do AEE imbricadas nos contextos dos estudantes citados. Para a obtenção dos resultados, foram utilizadas etapas que envolviam o diagnóstico comportamental dos diversos atores sociais da pesquisa, orientações e planejamentos de atividades pedagógicas com uso de materiais e recursos do CAA. Assim, em análise final, foram perceptíveis mudanças de comportamento dos profissionais frente à inclusão dessas crianças com deficiência, bem como o favorecimento no desenvolvimento da comunicação das crianças envolvidas na pesquisa, tudo com alinhamento da formação continuada dos profissionais em um contexto de trabalho colaborativo.

A pesquisa de Togashi (2014), assim como a de Netto (2012), dialoga com a formação de professores em CAA para estudantes com TEA, mas Togashi (2014) se dedica ao âmbito educativo, tendo como participantes professoras de AEE, da sala comum e auxiliares de classe. A formação continuada intencionou a introdução e continuidade do uso do sistema Picture Exchange Communication System - Pecs-Adaptado para alunos com TEA sem fala funcional. Como resultado dessa pesquisa, foi observado que o uso do sistema Pecs-Adaptado apresentou maior eficácia na sala de recursos do que na sala comum, entretanto ainda assim o Pecs-Adaptado demonstrou eficácia, pois houve aumento dos eventos comunicativos dos estudantes com TEA.

A formação continuada de professores em CAA foi o foco, também, da pesquisa de Massaro (2016). A fim de analisar a mediação pedagógica através da inserção de um programa de intervenção de CAA com estudantes com necessidades complexas de comunicação e formação continuada de professores de EI, a pesquisa constituiu-se em três etapas: orientação sistemática, apresentação e uso dos sistemas de CAA, currículo escolar e planejamento de sala de aula; diagnóstico das habilidades dos alunos e rotina da escola; e elaboração e adaptação de recursos por meio dos sistemas de CAA. Os resultados indicaram que o programa de intervenção com CAA serviu de suporte para as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação, assim como demonstrou a necessidade de o professor da sala comum manter o trabalho colaborativo com o professor da sala de EE.

Já Bonotto (2016) realizou estudo no contexto familiar. Entretanto, as informações trazidas pela autora agregam a esta pesquisa, por estar situada em uma vertente colaborativa contextualizada com CAA e o TEA. Assim, a pesquisa, intitulada *Uso da Comunicação Alternativa no autismo: um estudo sobre a mediação com baixa e alta tecnologia* tem ênfase na TA, especificamente CAA de forma a obter resultado da análise dos processos de mediação

do sistema de CAA junto a três mães para o desenvolvimento da linguagem e comunicação de seus filhos. Dentro dos pressupostos da abordagem da teoria sócio-histórica e da metodologia da pesquisa-ação, o estudo evidenciou que a CAA é um elemento cultural potente para mediação, que resultou no desenvolvimento da função comunicativa e na regulação do comportamento da criança com TEA com limitações na fala, e destacou os diversos fatores que devem ser considerados na implementação desses sistemas, como a afetividade.

A caracterização da rotina de sete crianças com TEA na EI serviu de base para o desenvolvimento da pesquisa de Fiorini (2017), que contou com a coparticipação das professoras, que responderam à entrevista semiestruturada. Entre observações e registros da rotina dessas crianças em ambientes externos e internos da sala de aula, com atividades dirigidas e livres, ficou demonstrada a relevância da caracterização da rotina no planejamento das práticas pedagógicas para a inclusão dos alunos com TEA no contexto escolar, em específico a sua aprendizagem e participação nas atividades pedagógicas.

Heinrichs (2020), por sua vez, realizou pesquisa baseada na intervenção do Pecs para o desenvolvimento da comunicação de crianças com TEA, assim como a proposição e avaliação do programa de formação de interlocutores ou parceiros de comunicação para utilização do Pecs, tendo como público envolvido na pesquisa: professores, mãe e colegas de um aluno com autismo e necessidades complexas de comunicação. Os instrumentos utilizados foram o Inventário Portage Operacionalizado, entrevistas estruturadas, protocolos de registro e questionários. Os resultados confirmam o uso positivo do PECS com aumento do nível de desempenho do estudante na aprendizagem de comunicação de forma funcional e contato visual, somando-se também ao bom desempenho dos interlocutores ou parceiros de comunicação que tiveram formação teórica e prática e dos colegas do estudante, que tiveram aprendizagens através do lúdico. Enfim, uma cadeia de atores sociais que, conforme cada direcionamento, demonstraram os efeitos positivos da intervenção com CAA através do Pecs para a inclusão plena da criança com TEA na escola.

Outro importante estudo encontrado foi de Deliberato, Adurens e Rocha (2021). As autoras realizaram uma investigação que analisou e descreveu as habilidades comunicativas de duas crianças (faixa etária – creche – sexo masculino) com TEA e a mediação do adulto em momentos de contação de histórias em um Centro Especializado em Reabilitação. O estudo envolveu as famílias e profissionais da saúde durante seis meses com um programa de intervenção com histórias, e os dados foram coletados através de diário de campo e de filmagens. Com o estudo, foi evidenciada o papel relevante da mediação do adulto nas

atividades que envolvem contação de histórias, sendo um importante meio para oportunizar acesso à linguagem e ampliação das habilidades comunicativas em crianças com TEA.

Rodrigues e Almeida (2020) realizaram um estudo com três crianças com TEA e Necessidades Complexas de Comunicação, com o intuito de analisar as implicações do Pecs associado ao Point-of-view Video Modeling (POVM) nas habilidades comunicativas delas. O estudo, que teve como *locus* uma unidade de ensino de EI e o ambiente familiar, foi considerado relevante pelos participantes: responsáveis, professoras e estagiárias. As autoras concluíram que houve ampliação das possibilidades de comunicação das crianças com TA após a intervenção CAA.

Uma revisão de literatura sobre a CAA para estudantes com TEA, realizada no período de 2015 a 2018 no portal de periódicos, teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por Nunes, Barbosa e Nunes (2021), trouxe informações importantes. As autoras constataram que todos os estudos encontrados ocorreram em SRM ou sala de aula comum, mas dois deles tinham o acréscimo do ambiente domiciliar. Embora tenha se observado, sobre o uso da CAA, que havia predomínio de comportamentos pragmáticos de solicitação, predominando uma comunicação mais imperativa pelos estudantes com TEA, de forma geral, as pesquisas encontradas evidenciaram resultados positivos sobre o uso da CAA com esse público.

As análises empreendidas no panorama de pesquisas acima apresentado reafirmam os resultados positivos da CAA para crianças com TEA, e destacam a necessidade de uma formação sólida para os professores, pois esses profissionais desempenham papel preponderante no desenvolvimento dessas crianças. Além disso, os estudos mostram que a criação de uma rede colaborativa dentro dos contextos da criança aumenta suas chances de desenvolvimento, participação, autonomia e comunicação. Na próxima subseção, abordamos a importância da formação de professores nesse contexto.

4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO COLABORATIVO EM COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA PARA MEDIAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação de professores, na perspectiva inclusiva, é ponto essencial no tocante à inclusão escolar de estudantes PAEE. As pesquisas sobre o tema evidenciam a necessidade de esforços para que a formação de professores ocorra alinhada a uma perspectiva colaborativa, que possibilite o acesso ao conhecimento e à reflexão, que possam se traduzir em uma prática

pedagógica que acolha a diversidade de educandos e suas especificidades, oportunizando-lhes chances reais de desenvolvimento e aprendizagem.

Nesse âmbito, as condições relacionadas na comunicação da criança com TEA fazem parte de seu quadro diagnóstico, mas devem ser observadas, considerando as singularidades desde a EI. Para o público que apresenta essa condição, a CAA, que compõe o campo da TA, tem sido evidenciada em diversos estudos como intervenção positiva (Massaro, 2016; Passerino; Bez; Vicari, 2013; Nunes; Walter, 2013; Togashi, 2014). Todavia, com relação à formação continuada de professores de EI sobre CAA e TEA, esses estudos têm demonstrado que há, ainda, conhecimento insuficiente, sentimento de despreparo para atuar junto à criança com o TEA e o desconhecimento, em muitos casos, de recursos e estratégias de CAA para mediação pedagógica junto a essa criança. Isso nos permite inferir que grande parte desse público, mesmo acessando o direito à matrícula nas instituições de ensino, tem tido prejuízos em seu processo de aprendizagem, uma vez que, para interagir e se comunicar com seus pares, não contam com um sistema de CAA que dê conta de suas demandas específicas.

Sobre esse fato, Massaro (2016) em sua pesquisa de doutorado sobre a formação de professores da etapa da EI na perspectiva inclusiva, evidenciou que ainda existe uma demanda por pesquisas que se ocupem especificamente dessa etapa da Educação Básica. Neste mesmo sentido, Silva (2011) e Chiote (2019) concordam que, devido à formação insuficiente de professores, muitas crianças com TEA não participam ativamente da rotina na EI, e têm poucas oportunidades de aprendizagem. Essas autoras enfatizam a relevância de que esses professores compreendam as particularidades que caracterizam o desenvolvimento da criança com TEA, no sentido de compreender suas singularidades, oferecendo-lhes os apoios necessários para o pleno desenvolvimento. Os dois estudos enfatizam a abordagem histórico-cultural de Vigotski, a qual compreende o meio e as interações como propulsores para assimilação de conhecimento e, portanto, todas as crianças devem ter as mesmas oportunidades.

Esses estudos, de modo geral, concordam que a formação continuada de professores é fundamental para a inclusão escolar da criança com TEA, muito embora a ausência de formações ou ainda em propostas verticalizadas, não interagem com a realidade desses profissionais, sendo ponto frágil a ser superado. Vilaronga e Mendes (2014) enfatizam que a obrigatoriedade para inclusão escolar de estudantes PAEE vão de encontro às práticas pedagógicas enfraquecidas, pelo fato de que professores têm pouco espaço para formação em contextos colaborativos.

Ainda, Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009, *apud* Vilaronga; Mendes, 2014, p. 141), trazem alguns pontos importantes para pensar em propostas de ensino colaborativo, como

[...] discutir na escola questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor de educação especial e o professor da sala regular; aos conteúdos que devem ser incluídos no currículo; às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; às experiências em sala de aula; aos procedimentos para organização da sala; à comunicação com alunos, pais e administradores; ao acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos; às metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência.

Nesse sentido, a formação de professores em contexto de trabalho colaborativo tem demonstrado caminhos possíveis e eficazes para que esses profissionais possam, juntos, rever seus papéis e crenças quanto aos estudantes PAEE, e partindo de um trabalho corresponsável, sejam instituídas práticas que possibilitem o redimensionamento para uma escola realmente inclusiva.

No que se refere ao trabalho do professor do AEE, a Resolução nº 4, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, destaca que é sua atribuição:

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009).

Nesse sentido, fica claro que é responsabilidade do professor de AEE, de forma articulada, implementar a CAA, compreendendo que ela compõe o campo da TA. No contexto da EI, a disponibilidade e o uso dos recursos devem ser coordenados com as professoras da EI para garantir que sejam integrados efetivamente às práticas pedagógicas diárias.

A articulação entre o professor de AEE e os professores da EI é crucial para garantir que as estratégias e recursos de CAA sejam utilizados de maneira coesa e eficaz. Essa colaboração permite que os recursos sejam adequados às necessidades específicas de cada criança, e que as abordagens pedagógicas sejam ajustadas para promover uma participação plena e significativa nas vivências. Além disso, uma articulação baseada na colaboração facilita a troca de informações e a construção de um plano educacional integrado, que considere tanto as necessidades individuais quanto os objetivos gerais do ambiente educacional. Esse trabalho conjunto contribui para o desenvolvimento contínuo da autonomia, habilidades e participação das crianças com TEA, proporcionando um ambiente de aprendizado mais inclusivo e enriquecedor.

Nesta pesquisa interventiva, quando abordamos os contextos colaborativos de formação e articulação entre professores do AEE e professoras de EI, tomamos como referência Vilaronga, Mendes e Zerbato (2023, p. 66), pois para essas autoras, “[...] a relação profissional

ideal que deve ocorrer na escola, onde a ideia central tem que ser a de colaboração, ou seja, de trabalhar junto, com um objetivo comum, em situações de paridade, portanto, sem hierarquia e voluntariamente”.

Sobre esse cenário, Netto (2012) e Orrú (2006) concordam, em suas pesquisas, sobre benefícios do trabalho colaborativo entre professores para inserção da CAA para superação de inúmeras dificuldades apontadas nas pesquisas citadas. Uma delas é justamente o desafio de propor uma formação continuada que possibilite que professores revejam suas práticas e crenças em relação à criança com TEA, compreendendo como a mediação pedagógica inclusiva pode ressignificar a trajetória escolar desses educandos e dos professores.

É unânime, nos estudos apresentados ao longo desta pesquisa, que a formação de professores com propostas de trabalho colaborativo impõe uma primeira etapa de reconhecimento dos espaços, das práticas, das dinâmicas, das demandas, das crenças e de toda informação relevante para que a elaboração da proposta de formação seja alinhada à realidade desses profissionais. Nesse sentido, o próximo capítulo apresenta o método que dá subsídios para a elaboração do projeto interventivo com base no trabalho colaborativo entre professores.

5 PERCURSO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A proposta desta pesquisa interventiva adota, como opção metodológica, a abordagem qualitativa, e utiliza o método da pesquisa participante. Nessa abordagem, é possível ampliar conceitos que são subjetivos, e que dados quantitativos, apenas, não dariam conta. Segundo Ludke e André (1986, p. 13), “a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Para Minayo (1994, p. 21), a abordagem qualitativa “[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”, destacando que ela se centra nas crenças, percepções, aspirações e significados produzidos pelas pessoas, buscando compreender a complexidade dos fenômenos sociais a partir das perspectivas dos participantes, valorizando suas experiências subjetivas e contextos.

O referencial metodológico desta pesquisa propõe a construção coletiva de saberes, evidenciando a formação docente como dinâmica social. Considera como participantes os atores sociais envolvidos no processo de construção do conhecimento, visando a “[...] conhecer o mundo de mãos dadas com a sua transformação” (Brandão, 2006, p. 09).

Na pesquisa participante, o pesquisador passa a fazer parte da dinâmica do campo de pesquisa, vivenciando os problemas e, junto aos sujeitos da pesquisa, produz conhecimento para a realização de mudanças pertinentes, sem deixar de fora o papel de pesquisador que utiliza a metodologia científica exigida para validar a pesquisa, mas exerce uma escuta atenta e sensível como *membro aceito* (Macedo, 2006). No caso da pesquisadora, que também atua como professora do AEE e já foi docente na EI desde 2017 em diferentes escolas da rede municipal, essa experiência proporciona um olhar mais amplo e crítico sobre a realidade investigada.

Esse tipo de pesquisa “é ligada à práxis, ou seja, a prática histórica em termos de usar conhecimento científico para fins explícitos de intervenção. Nesse sentido, não esconde sua ideologia, sem com isso, necessariamente, perder de vista o rigor metodológico” (Demo, 2015, p. 21).

Para Brandão e Streck (2006, p.12) a pesquisa participante

[...] deve ser compreendida como um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos destinados a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que geram saberes e na sequência das ações que aspiram gerar transformações a partir também de seus conhecimentos. Experiências que sonham substituir o antigo monótono eixo: pesquisador/pesquisado,

conhecedor/conhecido, cientista/cientificado, pela aventura perigosa, mas historicamente urgente e inevitável, da criação de redes, teias e tramas formadas por diferentes categorias entre iguais/diferentes sabedores solidários do que de fato importa saber.

Ao longo do processo, as relações entre pesquisadora e os participantes ocorreram de forma horizontalizada, permitindo que, juntos, pudessem fomentar caminhos aplicáveis aos impasses que se apresentam na ação educativa cotidiana. Isso foi feito considerando as potencialidades e desafios dos participantes, por meio da reflexão individual e coletiva. O direcionamento desse processo visa à unidade entre teoria e prática, buscando gerar mudanças estruturais por meio da ação formativa colaborativa com os docentes, impactando não apenas na escola, mas também além dela, alinhando-se à proposta da linha de pesquisa do mestrado em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP/UFBA).

Mendes (2017) conduziu um estudo com o intuito de analisar e descrever pesquisas no âmbito da EE, com ênfase na abordagem colaborativa entre os anos de 2008 e 2018, incluindo a pesquisa participante. O estudo evidenciou que grande parte dessas pesquisas está direcionada à formação docente, visando a aprimorar o processo de inclusão dos alunos público-alvo da EE. A autora destacou que, embora cada pesquisa tenha seus critérios específicos, elas compartilham o intuito comum de promover mudanças da realidade através de ações conjuntas, demonstrando impactos positivos e significativos no contexto em que são implementadas.

Dessa maneira, o método adotado neste estudo está alinhado a essa perspectiva, uma vez que enfatiza a interação entre a pesquisadora e os professores como meio eficaz para ampliar os espaços de reflexão sobre a realidade cotidiana e desenvolver estratégias mais assertivas para a inclusão das crianças com TEA.

A ênfase na formação de professores é crucial, uma vez que esses profissionais desempenham papel fundamental na implementação de práticas inclusivas. Portanto, a abordagem qualitativa e a pesquisa participante compõem o desenho metodológico mais apropriado a esta pesquisa interventiva, que se propôs analisar as percepções das professoras quanto à inclusão das crianças com TEA no contexto da EI e ao uso da CAA, com o intuito de construir uma proposta de formação continuada no âmbito dessa temática.

Os possíveis caminhos para responder à questão, que é central neste projeto interventivo, demandaram a interação direta da pesquisadora com os participantes da pesquisa em seus contextos educacionais, permitindo que partilhassem aspectos de suas experiências.

Para subsidiar a abordagem qualitativa e pesquisa participante, foram selecionados, como dispositivos de coleta de informações, o questionário estruturado e o grupo focal. Com o

primeiro instrumento, o objetivo foi recolher informações sistemáticas quanto à formação inicial e continuada dos sujeitos da pesquisa.

Para Gil (2012, p. 128), o questionário é definido “[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Já sobre o grupo focal, Gatti (2005, p. 07) traz a definição de Powell e Single (1996, p. 449), como “[...] um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Assim, com os grupos focais (apêndices D), dentre outras questões, oportunizaram, no caso deste estudo, conhecer as concepções que professores de EI e do AEE têm sobre inclusão de crianças com TEA, seus conhecimentos prévios sobre a CAA, seus contextos, desafios, além de compreender a forma como ocorre a articulação entre esses profissionais.

Vale ressaltar que, na primeira etapa desta investigação, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre as pesquisas produzidas acerca da temática e que permeia toda a discussão deste estudo, por isso foi um processo de busca contínua. Além disso, considera-se, aqui, a análise documental, que segundo Lüdke e André (1986, p. 38), “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Desse modo, este estudo compôs-se de três etapas, sendo a primeira caracterizada pelo levantamento bibliográfico e análise documental, cujos achados foram apresentados neste texto. A segunda etapa, na qual foram realizados os questionários e os grupos focais, envolveu professoras de EI e do AEE e a coordenadora pedagógica, com vistas a atender a proposta da pesquisa interventiva de mestrado, e a última etapa refere-se à elaboração e escrita final do projeto interventivo.

Ainda, é importante destacar que esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com o objetivo de assegurar o respeito e a confidencialidade dos dados coletados. Conforme aponta a Resolução 466/2012, II.2, os participantes de pesquisas “devem ser esclarecidos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa lhes acarretar”, assim como ter liberdade para desistir da participação a qualquer momento. Para isso, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que pode ser lido no apêndice F, e foi disponibilizado impresso a todas as participantes da pesquisa.

Consoante com à Resolução 466/2012, ressaltamos para as participantes que as informações serão divulgadas respeitando o anonimato da instituição e de suas identidades, considerando, assim, o respeito pela dignidade humana, à proteção da imagem, a não estigmatização, a garantia da não utilização das informações em prejuízo, inclusive, em termos de autoestima, além do desenvolvimento e o engajamento ético. Os nomes das participantes utilizados na apresentação das análises empreendidas através da escuta nos grupos focais e no questionário são fictícios, e foram escolhidos pela pesquisadora, conforme solicitado pelas próprias participantes.

Como o questionário estruturado foi respondido no formato virtual e com base Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS (Brasil, 2021), foram ressaltados, no TCLE, os riscos e benefícios, bem os cuidados que viabilizados para que os riscos sejam amenizados, e as estratégias, em caso de danos causados às participantes da pesquisa.

Além disso, o questionário estruturado e o roteiro das questões disparadoras do grupo focal foram enviados com antecedência ao e-mail individual das participantes, com vistas a garantir a opção de responder ou não às perguntas.

A presente pesquisa contou com a anuência da Secretaria Municipal de Educação e da instituição escolar participante. Porém, com o intuito de atender às normativas éticas na pesquisa com seres humanos, que envolvem a proteção e dignidade dos participantes, a etapa de coleta de dados só foi iniciada após a submissão, análise e aprovação pelo Comitê de Ética da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob o número de parecer 6.950.290.

Na subseção a seguir são apresentados, de forma mais detalhada, a definição e a caracterização da instituição das participantes da pesquisa.

5.1 DEFINIÇÃO, CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

As unidades de ensino escolhidas para este estudo foram aquelas que ofertam EI, possuem SRM e têm crianças com TEA matriculadas. Atualmente, a rede municipal conta com dez SRM. Com base nas listas de distribuição de matrículas por SRM fornecidas pela Coordenação de Educação Especial Inclusiva da rede municipal de Dias d'Ávila, identificamos que três dessas salas estão localizadas em escolas que oferecem EI. Dentre elas, uma foi selecionada por atender aos critérios estabelecidos e por ter aceitado participar do estudo, o que foi confirmado via contato telefônico.

Após o aceite pela gestão da escola para participar do estudo, a pesquisadora realizou uma visita à instituição. Na ocasião, foi organizado um momento de partilha da pesquisa (Apêndice A), quando as professoras foram convidadas a participar do estudo. Nesse encontro, foram explicados os cuidados éticos que seriam adotados, como a necessidade de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice F). As participantes da unidade de ensino incluíram quatro professoras, uma coordenadora pedagógica e duas professoras do AEE.

Sobre o histórico da instituição, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), ela teve sua fundação na década de 1960 por uma organização religiosa, em um bairro periférico da cidade de Dias d'Ávila, localizada na região metropolitana, a aproximadamente 51km de Salvador. Com a chegada do Polo Petroquímico de Camaçari, na década de 1970, a escola foi ampliada para atender o aumento da demanda de estudantes.

A escola está situada em um bairro periférico da cidade e é considerada uma unidade de médio porte devido à estrutura. A instituição conta com quinze salas de aulas, além de uma sala de direção, uma sala de coordenação, uma secretaria, uma sala para os professores, uma sala de arquivo, uma cantina, um almoxarifado, uma pequena biblioteca, uma sala dedicada ao AEE, dois banheiros para o Ensino Fundamental I, três banheiros para a EI, dois banheiros para os funcionários, um banheiro acessível, um pátio amplo e coberto utilizado para atividades e como refeitório para os estudantes, um pátio pequeno e coberto onde fica o parque para o público da EI, rampas de acessibilidade para todas as salas, uma quadra poliesportiva e área verde descoberta.

Acerca do público, a escola atende às etapas da EI e do Ensino Fundamental I, com um total de 439 estudantes distribuídos em 16 turmas. O Ensino Fundamental I é composto por 9 turmas, enquanto a EI conta com sete turmas, funcionando em regime de tempo integral (matutino e vespertino). A EI possui sete salas, que atendem crianças de dois a cinco anos, abrangendo creche e pré-escola, totalizando 135 crianças matriculadas nessa etapa. Além das professoras licenciadas em Pedagogia, as crianças têm aulas de música e dança com profissionais com formação superior nas respectivas áreas. Cada turma de EI conta com uma auxiliar de classe, e a escola dispõe de 10 cuidadores no total (profissionais de apoio escolar)⁷. Ao todo, 52 crianças na escola apresentam alguma deficiência, 28 delas têm TEA e 10 delas estão na etapa da EI.

⁷ A Lei Brasileira de Inclusão define: em seu XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015).

No que se refere às participantes na pesquisa, sintetizamos informações pessoais e profissionais sobre elas nos quadros a seguir.

Quadro 3 - Professoras do AEE

Nome	Idade	Formação	Tempo de atuação no AEE
Nilza	Entre 50 e 60	Licenciatura em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia e Mestrado com temática na área da inclusão escolar	Entre 5 e 10 anos
Carla	Entre 50 e 60	Licenciatura em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia	Entre 1 e 3 anos

Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa.

Entre as duas professoras, uma tem 50 anos, e a outra, 60 anos. Nilza possui entre 5 e 10 anos de atuação no AEE. Já Carla, com uma experiência de 1 a 3 anos no AEE, mencionou que, no início de sua carreira, também atuou no AEE, mas posteriormente solicitou retorno à sala de aula. Há 2 anos Carla voltou a atuar no AEE.

A formação das professoras está alinhada à Resolução N° 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009). Essa resolução ressalta que, para atuar no AEE, além de possuir uma licenciatura, o profissional precisa ter formação específica em EE. Portanto, as professoras atendem aos critérios legais para realizar esse atendimento. No entanto, essa não é a realidade na maior parte do país, especialmente na região Nordeste, em que apenas 38% dos professores que atuam no AEE possuem especialização na área de EE⁸, o que chama atenção para a necessidade urgente de investimento em formação continuada para garantir que os profissionais estejam adequadamente preparados para atender às demandas específicas do PAEE.

A coordenadora pedagógica possui vasta experiência na área, embora tenha especialização em psicopedagogia, relatou, durante o grupo focal, que não tem experiência e conhecimento aprofundado. Entretanto, afirmou sempre acessar as professoras do AEE, no sentido de apoiar nas orientações e partilhas com as professoras da sala comum e com as famílias.

⁸ Dados do MEC/Inep disponibilizados na plataforma Diversa, do Instituto Rodrigo Mendes.

Quadro 4 – Coordenação Pedagógica

Nome	Idade	Formação	Tempo de atuação na Coordenação Pedagógica
Celma	Entre 50 - 60	Licenciatura em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia, Gestão Escolas e Coordenação Pedagógica	Mais de 10 anos

Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa.

Quadro 5 – Professoras EI

Nome	Idade	Formação	Tempo de atuação na docência/coordenação da EI
Camila	Entre 30-40	Licenciatura em Pedagogia, Especialização em Educação Especial	Entre 5 e 10 anos
Patrícia	Entre 40-50	Licenciatura em Pedagogia, Especialização em Educação Especial	Entre 5 e 10 anos
Gisele	Entre 40-50	Licenciatura em Pedagogia, E Especialização em Educação Especial	Entre 5 e 10 anos
Gabriela	Mais de 60	Licenciatura em Pedagogia	Mais de 10 anos

Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa.

Todas as professoras participantes desta pesquisa possuem licenciatura em Pedagogia, e apenas a professora Gabriela tem mais de 10 anos de atuação na EI. Além disso, ela também atuou como gestora de creches e atua há mais de 20 anos na rede municipal. Já Camila, Gisele e Patrícia são oriundas do último concurso público para professores de Dias d'Ávila, que ocorreu no ano de 2015. Embora as professoras já tenham cursado especialização na área da EE, relataram, durante o grupo focal, que fazem cursos rápidos e participam de eventos acerca dessa temática, devido à demanda crescente de crianças com deficiência na instituição. No Brasil, aproximadamente 94% dos professores da Educação Básica não têm formação continuada sobre a EE, segundo dados do MEC/INEP de 2022 (Brasil, 2022).

No questionário, Camila, Gabriela, Gisele e Celma responderam que, para a inclusão efetiva de crianças com TEA na EI, são necessárias formações e uma rede de apoio à inclusão. Em contrapartida, Patrícia acredita que a inclusão das crianças com TEA já está ocorrendo de forma efetiva. Sobre os conhecimentos necessários para atuar com crianças com TEA, Patrícia,

Camila, Gisele e Celma afirmaram possuí-los, o que lhes proporciona segurança para exercer a docência com essas crianças. Celma e Gabriela relataram não conhecer recursos de CAA, enquanto Camila, Gabriela e Gisele afirmaram ter apenas um conhecimento superficial sobre o assunto. Gabriela e Patrícia consideram que a formação oferecida pelo município não colabora efetivamente com o contexto no qual atuam. Apesar de terem participado de formações, Gabriela e Patrícia acharam a contribuição insuficiente para seus contextos educacionais, enquanto Camila e Gisele consideram essas formações importantes. Celma, por outro lado, não participou das formações oferecidas.

Na próxima subseção, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, com vistas a favorecer a experiência da escuta por meio das informações obtidas nas respostas ao questionário e à realização de dois grupos focais.

5.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS: UMA EXPERIÊNCIA DE ESCUTA A PARTIR DA UTILIZAÇÃO DE QUESTIONÁRIO E GRUPO FOCAL

No caso desta pesquisa interventiva, foi utilizado o questionário estruturado com oito questões de múltipla escolha, antecedido por um texto sucinto com a apresentação do objetivo do referido instrumento de coleta. Eles foram realizados individualmente, no formato on-line, através da plataforma *Google Forms*, colaborando com a otimização do tempo para a pesquisadora e sujeitos da pesquisa. Nossa intenção inicial foi coletar informações gerais quanto à formação inicial e continuada, conhecer o período em que elas ocorreram para compreender as concepções abordadas a partir das políticas de EE que estavam vigentes; conhecer, em linhas gerais, a percepção desses profissionais sobre a formação continuada em educação inclusiva ofertada pela rede municipal, e ainda se possuíam conhecimentos em TEA e CAA. Através das devolutivas, a pesquisadora teve acesso a um diagnóstico inicial do contexto das profissionais, o que contribuiu para ajustes das questões disparadoras dos grupos focais e na condução dele.

Nesta pesquisa, o grupo focal, como já exposto anteriormente, teve a função de permitir a pesquisadora o contato direto com as participantes da pesquisa para obter informações, opiniões, demandas, crenças etc., com vistas a aprofundamento e maior compreensão de como as professoras percebiam a temática em estudo. Dessa forma, permitiu a construção do projeto interventivo alinhado ao contexto em que essas profissionais estão inseridas.

Sobre o papel do pesquisador no grupo focal, Godim (2003) explica que não é entrevistar, mas facilitar a discussão, manter o foco na problemática trazida e, principalmente,

criar um ambiente propício à interação entre os participantes, de modo que sejam captados, nos discursos, aspectos como crenças, sentimentos, motivações e atitudes que possibilitem um contexto rico de diferentes percepções da realidade.

A composição do grupo focal, segundo orienta Gatti (2005), deve ser atenta ao tipo de análise que se pretende, sendo importante observar características comuns que aproximem os participantes, facilitando a comunicação intragrupo, e evitando, dessa maneira, um ambiente conflitante em que eles se sintam inibidos ou constrangidos ao dialogar. Com isso, não se quer, aqui, afirmar a recusa por ideias divergentes, pelo contrário. Isso é enriquecedor ao estudo, dando subsídios para que participantes, a partir de seu relato e da escuta do outro sobre determinado tema, amplie sua capacidade de reflexão sobre outros olhares. Para que isso se concretize, é importante que sejam feitos alguns acordos inicialmente, com vistas principalmente a um ambiente respeitoso e acolhedor.

Assim, quanto à composição dos grupos focais, a proposta inicial era realizar encontros conjuntos com as professoras da EI e do AEE e a coordenadora pedagógica. Entretanto, devido à dificuldade em alinhar um horário compatível para todas as participantes, um dos encontros ocorreu apenas com as professoras do AEE, enquanto o segundo contou com as professoras da EI, a coordenadora pedagógica e a presença de apenas uma representante do AEE.

Notamos que as professoras da EI expressaram o desejo de ter pelo menos uma representante do AEE presente, pois algumas expressaram que poderiam sentir insegurança para responder às perguntas sobre crianças com TEA. Essa insegurança evidencia uma cisão ainda existente entre o trabalho realizado no AEE e na sala comum. Diante de questões específicas relacionadas às crianças com TEA, é preocupante que as professoras da EI se sintam inseguras em discuti-las, considerando que a maior parte do tempo pedagógico dessas crianças é passado com elas. Isso sugere a necessidade urgente de maior integração e colaboração entre as professoras para garantir práticas mais articuladas e colaborativas no atendimento às crianças com TEA, e esse dado já é um elemento importante para o desenho da proposta interventiva.

Os grupos focais ocorreram na escola onde atuam as participantes. Foi realizado um encontro na sala de professores da instituição e um na SRM, em dias de atividade de planejamento interno das equipes, pois nessas oportunidades foram maiores as chances de congregar as participantes no mesmo dia. Neles, as conversas foram gravadas no formato de áudio, e a pesquisadora mediou e realizou anotações de alguns aspectos que não foram contemplados na gravação, como demonstrações de emoções, gestos, entre outros, ou ainda marcações de tempo para melhor identificação no momento da transcrição dos áudios. A técnica de coleta do grupo focal atendeu o objetivo deste estudo, já que proporcionou a troca de

informações e conhecimentos entre as participantes, colaborando para um ambiente de partilhas sobre uma situação comum às professoras. Em outras palavras, são espaços de reflexão coletiva, o que coaduna com a proposta da linha de pesquisa do mestrado em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP/UFBA).

Ao final da produção conjunta das informações com as participantes pesquisa, com os textos das transcrições dos grupos focais e os elementos obtidos através do questionário, foi realizada uma análise de conteúdo. Bardin (2011, p. 47) a define como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para Moraes (1999, p. 10), a análise de conteúdo permite a reinterpretção de qualquer tipo de comunicação a partir do contexto, o que nesta pesquisa interventiva ampliou as possibilidades de uma análise mais detalhada fora do âmbito de significado único, explícito, habitual e imediato trazido pelas participantes, pois “a análise de conteúdo, numa abordagem qualitativa, ultrapassa o nível manifesto, articulando o texto com o contexto psicossocial e cultural”.

Bardin (2011) ensina, ainda, que a análise de conteúdo obedece a três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação. Assim, seguindo as orientações da referida autora, na pré-análise, foi realizada a leitura geral das transcrições do grupo focal e dos questionários; em seguida foram realizadas leituras a partir da pergunta e dos objetivos da pesquisa de forma mais direcionada. Na exploração do material, a fase também conhecida como codificação, é o momento em que o texto geral foi analisado e recebeu códigos a partir das unidades de registros, que são variáveis que têm ligação direta com o problema e objetivos da pesquisa, e as quatro categorias foram geradas. Na terceira fase, tida como tratamento dos resultados, inferência e interpretação, foi o momento de construir o texto final com as reinterpretções críticas de tudo o que foi coletado, categorizado e considerando objetivos, problema e aparato teórico que subsidiaram o percurso da pesquisa interventiva.

Para Teixeira (2015, p. 08), há uma inseparabilidade entre o “sujeito de pesquisa, o pesquisador e o objeto de estudo [...]”. Dessa forma, tomamos como referência os conhecimentos e vivências que dispusemos para propor a forma de desenvolver os estudos da pesquisa, com clareza de que esse lugar não é neutro. Porém, entendendo que o rigor para fazer pesquisa envolve “atitude crítica, pensante, fundada em evidências claras e eticamente tratadas

[...]”, além de um olhar que vá para além do habitual, mas que esteja atento ao inesperado (Gatti, 2005, p. 22).

A proposta do programa de Mestrado Profissional em Educação (MPED/UFBA) prevê a pesquisa de caráter interventivo e a elaboração de um projeto de intervenção ao final dos estudos, que esteja “[...]a serviço de questões de interesse público e não apenas do sujeito que realiza a pesquisa. Esta estratégia amplia significativamente as possibilidades de inovação educativa, porque estabelece um compromisso com a rede de ensino [...]” (Almeida; Sá, 2017, p. 04).

Portanto, este estudo, que desde a sua concepção foi voltado para a criação de espaços de formação coletiva, vai além, com a construção de uma proposta de formação continuada para professoras de EI e do AEE que atenda às demandas da rede municipal de Dias d’Ávila acerca da discussão sobre a educação inclusiva com foco em CAA, a fim de amenizar lacunas ainda existentes.

Na segunda etapa, foram levantadas informações sobre as escolas da rede municipal para que fossem selecionadas, a partir dos critérios de escolha citados na subseção anterior para a realização da pesquisa, junto à Coordenação de Educação Especial Inclusiva do Município. Com essas informações, foi realizado contato telefônico com as gestões escolares para verificar a disponibilidade e interesse do corpo docente em participar do momento de partilha da pesquisa, no qual o tema e o convite para participação na pesquisa foram apresentados de forma lúdica e interativa, em um momento do dia de planejamento interno das professoras. Da mesma forma, as professoras do AEE também foram convidadas em um momento de reunião para planejamento interno e participaram dessa dinâmica. Ainda nessa etapa, os questionários estruturados foram elaborados.

A partir disso, na terceira etapa, os questionários estruturados (apêndices B e C) foram socializados com as professoras participantes no formato on-line, com o intuito de coletar informações gerais quanto à formação inicial e continuada. Também nessa etapa ocorreram os grupos focais com sete questões disparadoras (apêndice D), que versaram sobre a formação continuada, o Atendimento Educacional Especializado, a Educação Infantil, as crianças com Transtorno do Espectro Autista e a Comunicação Aumentativa e Alternativa.

Já na quarta etapa, com base na revisão bibliográfica, as informações obtidas através da escuta das participantes foram analisadas e sistematizadas no texto final da pesquisa-interventiva, sob a análise de conteúdo. Como resultado, foi elaborada a proposição interventiva, que apresenta uma proposta de formação para professoras de EI, do AEE e para

toda a comunidade escolar, com ênfase colaborativa sobre as crianças com TEA e a CAA na EI.

A seguir, são apresentadas as sistematizações e análises decorrentes da experiência de escuta das participantes.

6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS: UM OLHAR PARA A CRIANÇA COM TEA

Neste capítulo são apresentadas as percepções das participantes sobre a inclusão de crianças com TEA na EI e a CAA neste contexto. As análises aqui empreendidas decorrem, como anteriormente trazido neste texto, das respostas obtidas em dois grupos focais realizados com professoras de EI, do AEE e com a coordenadora pedagógica. Além disso, foram consideradas as informações recolhidas através de um questionário on-line aplicado ao mesmo grupo, que compõe a equipe de uma escola municipal na rede de Dias d'Ávila-BA.

Para a elaboração das categorias de análise, retomamos a pergunta norteadora desta pesquisa: *Quais são as percepções das professoras quanto à inclusão das crianças com TEA no contexto da EI e ao uso da CAA?*. A partir dela emergiram as categorias que visaram a responder, de forma abrangente e satisfatória, aos objetivos do estudo. A análise dessas categorias oferece uma compreensão aprofundada sobre como as professoras percebem e atuam com a criança com TEA, identificando tanto as práticas efetivas quanto as áreas que ainda apresentam lacunas e desafios. O intuito da construção dessas categorias é oferecer uma visão clara e detalhada das experiências e dos desafios vivenciados pelas professoras em seus cotidianos, evidenciar o panorama atual da rede municipal no atendimento educacional às crianças com TEA, e indicar caminhos para melhorias nesse contexto. Além disso, no que se refere à formação continuada, as lacunas encontradas foram cuidadosamente abordadas para subsidiar a elaboração de uma proposta interventiva que atenda a essas necessidades específicas.

Assim, foram organizadas quatro categorias: 1. percepção quanto à compreensão, crença e implementação da educação inclusiva na EI para criança com TEA; 2. percepção quanto à própria formação na relação com os conhecimentos sobre a criança com TEA e CAA; 3. percepção da articulação e colaboração entre o AEE, EI e os Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar; e 4. percepção da formação institucional oferecida pela rede e expectativas para um contexto formativo que atenda às necessidades reais do contexto escolar.

Os nomes das participantes utilizados na apresentação dos dados da pesquisa são fictícios e foram escolhidos pela pesquisadora, conforme acordado pelas próprias participantes e já informado anteriormente.

Nas próximas subseções são apresentadas as discussões empreendidas nas categorias supracitadas.

6.1 PERCEPÇÃO QUANTO À COMPREENSÃO, CRENÇA E IMPLEMENTAÇÃO DA EE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA EI PARA CRIANÇA COM TEA

Essa categoria inclui elementos, vozes e narrativas que caracterizam o modo como as participantes conceituam a educação inclusiva e suas percepções sobre a viabilidade de sua implementação na EI, especialmente para crianças com TEA.

Nessa perspectiva, as considerações trazidas pelas professoras, nesse momento, promovem aprofundamento sobre a compreensão das crenças a respeito da EE na perspectiva inclusiva na EI para a criança com TEA. Vale salientar que crenças, nesse sentido, “[...] são sociais, dinâmicas, contextuais, paradoxais e co-construídas [sic] pela experiência” (Sanini; Alves Bosa, 2015), e no contexto da EI, elas podem influenciar diretamente as práticas pedagógicas desenvolvidas por essas profissionais.

Vejamos, logo de início, o que as professoras Nilza e Carla, ambas do AEE, relatam com veemência sobre as formas de compreender a EE na perspectiva inclusiva:

[...]Então, pra mim, a educação inclusiva... É uma parte da educação, a modalidade de ensino que vem ajudar o aluno com deficiência, ou até mesmo que esteja em investigação. Porque a educação, inclusive, ela vem trazer suporte para o profissional, para que ele possa conseguir uma aprendizagem significativa para o aluno. Então, é essa modalidade de ensino que vem dar suporte à educação do ensino regular (Nilza, professora do AEE).

Bem, a educação inclusiva é você entender que tem alunos com necessidades específicas e que você tem que estar com o olhar voltado para atender a necessidade desse aluno. Quando isso acontece, a gente pode afirmar que está acontecendo a inclusão, que nós temos uma educação inclusiva, seja em qual modalidade for. Você olhar com um olhar diferente aquele aluno, dando possibilidades para que ele receba todos os estímulos necessários para o seu desenvolvimento (Carla, professora do AEE).

A compreensão das professoras Nilza e Carla coadunam com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que tem o objetivo de assegurar e orientar os sistemas de ensino quanto à necessidade de suportes e serviços especializados para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na escola comum. Essa normativa legal ainda reforça que o AEE deve ser realizado no contraturno escolar, complementando e suplementando a formação dos alunos. Esse atendimento não deve substituir a escola comum, mas eliminar barreiras que possam existir para o acesso e a produção do conhecimento. A fala de Nilza, inclusive, reforça a importância do AEE como facilitador da

inclusão, fornecendo recursos necessários para que os professores da sala comum possam adequar/flexibilizar suas práticas pedagógicas, no sentido de torná-las mais inclusivas.

As professoras de EI e a coordenadora pedagógica concordaram com o entendimento acerca da EE na perspectiva inclusiva, mas focaram muito mais em trazer posicionamentos sobre a importância de a inclusão ocorrer desde a EI, como se pode observar nos relatos a seguir:

O que eu acho importante, na inclusão da criança, é a questão não só do dito especial, mas sim do dito normal. É o convívio da criança normal com o especial. É muito prazeroso ver o desenvolvimento da criança especial junto com o que não é. A questão do respeito, ele respeitar o coleguinha, ele ver a diferença. É como dizer, muitas pessoas falam, eu acho que deveria ter um espaço apropriado somente para menino de inclusão. Eu não concordo, eu acho maravilhoso essa questão da criança estar junto em sala de aula, de o professor inserir a criança especial ali, naquele meio. [...] Muitos ainda não entendem, e a gente tem que fazer isso, fazer entender os pais, até mesmo alguns profissionais que não entendem de inclusão, que a questão da criança no meio, inserida ali, no turno normal com as crianças, é muito importante (Patrícia, professora da EI).

O posicionamento da professora Patrícia demonstra a compreensão de que a EI é um espaço fundamental para o desenvolvimento integral de todas as crianças, rompendo com a visão segregacionista de que pessoas com deficiência deveriam estudar em escolas ou classes especiais. A professora Patrícia aprofunda ainda mais a visão inclusiva, ao afirmar que a inclusão na EI é importante para todos, e não apenas para crianças com deficiência. A construção das bases para uma sociedade mais justa deve, sem dúvida, começar na EI, com todas as crianças juntas, aprendendo, interagindo, vivenciando e experienciando. Assim, a fala da professora Patrícia dialoga, também, com a perspectiva histórico-cultural, que destaca a importância de que as crianças/pessoas com deficiência estejam inseridas em espaços e vivências concretas próprias para sua faixa etária. Nesse sentido, Chiote (2019, p. 48) destaca a importância da inclusão da criança com autismo na EI e no investimento, através da mediação pedagógica, nas possibilidades para que a criança com autismo possa “interagir com os outros e com o meio”.

A percepção de que crianças com deficiência tenham a oportunidade de experienciar a EI, para além dos cuidados com alimentação e higiene, é um importante avanço trazido no relato da professora Gisele. Ao afirmar a relevância de essas crianças adquirirem autonomia e terem suas formas de comunicação reconhecidas, a professora, como podemos observar a seguir, demonstra entendimento de que o cuidar e o educar também devem ser direitos desse público.

Eu acredito que sim. Acredito, não, tenho certeza. Porque como eu tenho muitas crianças, elas são não-verbais, e hoje entender que essa criança consegue se comunicar comigo, entender que eu sou a pró, pra mim, né? Consegue se alimentar só, consegue

interagir e brincar com outros colegas, né? Para mim, já é mais que suficiente (Gisele, professora da EI).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010), a brincadeira e as interações devem se constituir como eixos estruturantes das propostas curriculares da EI. Esses elementos são especialmente importantes para a inclusão de crianças com deficiência, incluindo aquelas com TEA. Esses eixos são ainda mais importantes quando pensamos nos estudos de Vigotski sobre a importância de priorizar a educação social que promovesse o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, utilizando o brincar, a mediação, a linguagem e as interações sociais como dispositivos (Cotonhoto, 2014).

Sobre este contexto, Mendes (2010, p. 62) afirma que

Caberia ressaltar que a finalidade dupla da Educação Infantil poderia ser um fator facilitador da inclusão escolar, considerando que muitas de suas dificuldades de inserção social emergem na medida em que ampliam as demandas acadêmicas. Nesse sentido, a inclusão escolar em creches poderia viabilizar uma exposição gradual a essas demandas, o que a médio e longo prazo poderia aumentar as probabilidades de permanência e sucesso nos demais níveis de ensino.

Embora reconheçamos que a EI não deve objetivar o preparo para as demais etapas do ensino, para crianças com deficiência, estabelecer interações, vivências e experiências coletivas pode favorecer o seu desenvolvimento desde a EI, o que pode lhes oferecer maiores possibilidades de acessar e produzir conhecimento ao longo da vida.

Assim, as percepções das professoras corroboram que EI seja um contexto favorável à inclusão, pois seus relatos demonstram que, em suas próprias vivências com essas crianças, é possível observar a ampliação de seus repertórios de comunicação, de interação e participação efetiva nas diversas possibilidades de experiências e vivências coletivas.

6.2 PERCEPÇÃO QUANTO A PRÓPRIA FORMAÇÃO NA RELAÇÃO COM OS CONHECIMENTOS SOBRE CRIANÇAS COM TEA E CAA

Essa segunda categoria aborda e agrega os elementos que definem o modo como as participantes percebem a própria formação no diálogo com seus saberes sobre as crianças com TEA e CAA, os temas emergentes relacionados a esse conteúdo. Além disso, abrange a percepção das participantes quanto ao uso da TA e de CAA como ferramentas no AEE para crianças com TEA.

Nesse contexto, a professora Camila inicia afirmando que o seu conhecimento sobre o TEA é

Superficial e prático. Na prática... Eu tenho conhecimento de autismo, mas na prática [...]

O que é mais lindo, que eu particularmente acho, é que cada autista é diferente. Cada autista tem o seu jeitinho, né? De demonstrar carinho, de chamar sua atenção, né? Essa questão da adaptação à rotina. Então, assim, quando a coordenadora, às vezes, me chama, eu peço pra aguardar, porque eu preciso concluir a rotina. Porque eu sei que se eu saio da rotina, é todo um processo. Então, eles já sabem tudo o que precisam fazer. [...]Então, assim, são questões que eu acho muito lindas. Conhecer cada autista de pertinho, assim, eu tenho me esforçado muito pra isso, pra conhecer quais são suas limitações, o que chama sua atenção e trabalhar em cima disso (Camila, professora da EI).

No relato da professora Camila, também se observa que ela não utilizou a palavra *criança*, referindo-se a ela apenas com o termo *autista*. Esse fato chama a atenção para a necessidade de, na proposta formativa, reforçarmos o lugar da criança, lembrando que o diagnóstico não deve resumir a criança à sua condição, pois é imperativo reconhecer e valorizar a criança com toda sua potência, história, desejos, formas de ver e estar no mundo. Por esse motivo, em nossa proposta interventiva, damos ênfase à importância de enxergar a criança antes do diagnóstico, garantindo que o TEA seja apenas uma parte de sua identidade, e não sua totalidade.

As falas das professoras de EI e da coordenadora pedagógica foram marcadas por respostas afirmativas quanto à ausência de um domínio conceitual ou conhecimento organizado sobre o TEA. As falas deixaram claro que, para elas, é mais importante conhecer as características individuais das crianças com TEA em suas turmas do que compreender conceitualmente a condição, o que é essencial no ambiente escolar, pois o diagnóstico não deve se sobrepôr à criança. Entretanto, é fundamental que não apenas as professoras e a coordenadora, mas toda a comunidade escolar tenha acesso a conhecimentos que contribuam para a quebra de estereótipos e concepções caricaturadas, pois esses posicionamentos frequentemente resultam na exclusão dessas crianças (Nunes, 2012). Em concordância com esse posicionamento, Barbosa (2018, p. 301) explicita que

É mister que a sociedade, inclusive as pessoas que fazem parte da comunidade escolar necessitam obter conhecimento real sobre o TEA e assim vislumbrar nos estudantes que possuem o transtorno as possibilidades inerentes do desenvolvimento pessoal, social, acadêmico, entre outros. As peculiaridades não os impedem de aprender os diversos tipos de conhecimento e terem convívio social.

Assim sendo, essas concepções são abordadas na proposta interventiva, com a compreensão de que é necessário romper com ideias do senso comum que apenas reforçam o preconceito e a discriminação. Isso pode ser feito por meio de ações coletivas de formação,

entendendo que a inclusão de todas as crianças é uma responsabilidade compartilhada por toda a comunidade escolar.

Da mesma forma, quanto aos recursos, como a TA e a CAA, as participantes admitiram desconhecimento. A professora Gabriela, em particular, mencionou que já utilizou imagens em formato de fotografias para apoiar um aluno com TEA, mas não sabe se isso se refere a TA ou CAA.

Os relatos das professoras são essenciais, pois direcionam o desenho da proposta interventiva que este estudo se propôs a elaborar. Com base nas lacunas, desafios, incertezas e necessidades expressas por elas, entendemos a importância de desenvolver uma proposta formativa que aborde esses temas de forma aprofundada, proporcionando às professoras a oportunidade de expandir seus conhecimentos sobre os recursos de CAA necessários para apoiar a mediação pedagógica junto às crianças com TEA.

Nesse contexto, Schirmer, Walter e Nunes (2020) destacam, em seu estudo sobre a formação de professores em CAA, que a partir do momento em que os docentes se apropriaram dos recursos de CAA, ocorreram mudanças significativas no atendimento aos estudantes que necessitam desse suporte. Esse é o impacto que almejamos com nossa proposta interventiva.

As professoras do AEE, por sua vez, conseguiram situar conceitualmente seus conhecimentos sobre o TEA.

O meu conhecimento é de que é uma condição, não é uma doença. O aluno com o Transtorno do Espectro Autista, não tem ainda uma causa, ou seja, biológica ou física, uma resposta porque a criança nasce com o espectro autista. Ainda não se tem cientificamente comprovado qual a causa disso. E que é uma condição que pode, sim, mudar, no sentido de melhorar, mas não de cura. Então, não vamos esperar uma cura do autista. E que ele pode se evoluir e ele pode regredir também, dependendo do acompanhamento que esse aluno vai ter e dos profissionais que acompanham esse aluno (Nilza, professora do AEE).

O transtorno está relacionado ao neurodesenvolvimento que o indivíduo apresenta, e que essa deficiência, ele vai desenvolver de acordo com os estímulos que ele receber. Não quer dizer que ele é um indivíduo que ele não vai aprender, que ele não vai ser capaz de fazer. Ele vai estar, sim, ele é capaz de aprender, mas ele vai estar em uma situação diferente de outra criança, dita normal. Ele vai aprender de maneira diferente, dependendo dos estímulos que ele receber. Mas é uma condição, o espectro está dentro de uma condição, mas aquele indivíduo tem todas as possibilidades de aprendizagem (Carla, professora do AEE).

As percepções das professoras Nilza e Carla estão em sintonia com a literatura acadêmica, que compreende o TEA como uma condição complexa, ainda sem consenso sobre sua etiologia. Elas reconhecem a importância do suporte contínuo e dos estímulos adequados

no desenvolvimento das crianças com TEA, refletindo que o desenvolvimento dessas crianças depende sobremaneira dos investimentos que elas receberão.

Essa perspectiva alinha-se claramente ao modelo social da deficiência, pois compreende o TEA para além de seus fatores biológicos, reconhecendo que esses fatores não são determinantes absolutos no percurso de vida dessas crianças. Ao invés disso, destaca-se que a qualidade e a natureza do suporte educacional e as interações sociais são cruciais para o desenvolvimento e a inclusão social dos indivíduos com TEA.

Todavia, é importante ressaltar que, nos grupos focais, observou-se que os conhecimentos sistematizados e organizados sobre o TEA ficaram mais restritos às professoras que atuam no AEE. Por essa razão, a proposta interventiva busca instituir momentos de interação entre as professoras de EI e do AEE, por compreendermos a importância da interação e do intercâmbio de saberes entre as profissionais. É importante que esses conhecimentos, de extrema relevância, também sejam disseminados entre as professoras que atuam na EI.

Esse cenário foi igualmente evidenciado no estudo de Leal e Lustosa (2018) que, por meio de uma revisão de literatura, verificaram que as características do TEA são comumente conhecidas pelos profissionais que atuam na EE, o que não ocorre com os professores da sala de aula comum. Algumas dessas características se relacionam a desafios na comunicação e na interação, a padrões restritivos e repetitivos de comportamento, a comportamentos motores e verbais estereotipados, dentre outros (Brasil, 2012).

Compreendemos que não há modelos padronizados das características do TEA, pois há uma ampla gama de variações em que essas características se manifestam de maneira mais ou menos presente em cada criança. Contudo, é crucial que as professoras da EI também se apropriem desses conhecimentos para evitar a criação de barreiras atitudinais decorrentes de uma visão determinista sobre a incapacidade de aprendizagem das crianças com TEA, ou ainda, da criação de expectativas equivocadas, que impeçam que essas profissionais invistam de maneira mais assertiva e intencional na mediação pedagógica.

Assim, embora reconheçamos que a formação dos professores não é garantia para uma inclusão bem-sucedida, é possível verificar que a formação para a educação inclusiva tem sido apontada em algumas pesquisas como um aspecto relevante que ainda precisa de investimentos (Gonring, 2014; Ferreira, 2017; Manetti, 2018).

Por fim, um outro ponto que gerou inquietações nas participantes e que merece ser salientado foi acerca das crianças com TEA de nível de suporte 3. Como é possível observar no relato a seguir, a professora ressalta o ponto mais desafiador, em se tratando de crianças com TEA:

Eu considero é o suporte 3 meu maior desafio, quando o aluno está no estágio do suporte 3, porque ele não é verbal. Então, quando o aluno não é verbal, não fala. Então eu me preocupo muito, e é um assunto que realmente eu gostaria de ter mais esclarecimento sobre isso. E até quanto, até que ponto eu possa contribuir para que ele venha desenvolver a comunicação verbal. Ou a comunicação mesmo (Nilza, professora do AEE).

De acordo com Almeida e outros autores (2017, p. 156), os níveis de suporte no TEA estão relacionados aos âmbitos da Comunicação Social e dos Comportamentos restritos e repetitivos. Nesse sentido, o DSM-5 classifica o TEA em três níveis de suporte, que indicam os desafios e a necessidade de apoio: nível 3 – requerendo apoio muito substancial; nível 2 – requerendo apoio substancial; e nível 1 – requerendo apoio.

O nível 3 de suporte do TEA é considerado unanimemente o mais desafiador pelas participantes, principalmente devido à ausência de comunicação oral. Para Soma (2023, p. 58), “Temos a tendência de julgar as habilidades intelectuais de uma pessoa por suas habilidades verbais. Acreditamos que o que as pessoas conseguem expressar verbalmente é um reflexo exato de sua capacidade real de pensamento e compreensão internos”.

Nossa posição é que todas as crianças com TEA têm capacidade de interagir e se comunicar de forma intencional, e a quantidade de apoio que necessitam não define sua capacidade. É importante destacar que, independentemente do nível de suporte, as crianças com TEA frequentemente apresentam desafios significativos na fala, o que pode dificultar a interação com seus pares e adultos. Por isso a proposta interventiva tem o intuito de trazer a CAA como um meio alternativo de comunicação, que pode facilitar a interação, participação e autonomia dessas crianças.

A EI deve ser um espaço privilegiado para interações sociais, onde a comunicação é elemento essencial para que a criança imprima suas formas de interpretar e reinterpretar o mundo ao seu redor. Entretanto, para crianças com defasagem na comunicação oral, é crucial garantir acesso a alternativas que possibilitem uma comunicação efetiva, assegurando seus direitos como todas as outras crianças nessa etapa. Para isso, é fundamental que as professoras conheçam e utilizem recursos e estratégias de CAA no cotidiano, proporcionando acessibilidade comunicacional a essas crianças. A falta de um meio válido para se comunicar pode gerar frustrações tanto para as crianças quanto para os educadores, tornando a criação de um ambiente de aprendizagem eficaz e inclusivo um desafio ainda maior.

No entanto, majoritariamente, as professoras de EI relataram que desconhecem ou não tem clareza do que é a TA e a CAA, como o relato a seguir:

Então, é esse o tipo de tecnologia para criança autista. Aqui não, não, não. Gostaria até muito, de aprender né? Aqui até temos, com a TV com pen-drive, né? Isso é comunicação assistiva também? (Gabriela, professora de EI).

Diante do exposto, a necessidade de formação continuada se torna evidente. É importante destacar que essa falta de entendimento se observa até mesmo entre profissionais com experiência na atuação com o AEE, indicando que o conhecimento sobre TA e CAA ainda é superficial. A formação em larga escala, oferecida atualmente, não atende de forma eficaz as particularidades e necessidades específicas de cada unidade escolar, deixando professoras e professores sem o suporte necessário para implementar estratégias inclusivas.

Esse cenário não é isolado, pois pesquisas como as de Massaro (2012), Nunes, Barbosa e Nunes (2021) demonstram esse mesmo contexto de desconhecimento de professores sobre a CAA, pois é uma temática ainda pouco abordada nas formações desses profissionais. É nesse sentido que o projeto interventivo decorrente deste estudo pretende socializar esses conhecimentos com as professoras e com a comunidade escolar como um todo, compreendendo que o não acesso a um meio aumentativo e alternativo de comunicação para uma criança com essa demanda configura-se como uma barreira comunicacional que impede a acessibilidade, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015a).

Ainda sobre esse contexto, os relatos das professoras do AEE não foram diferentes, como podemos constatar a seguir:

Começar que nem internet temos. Eu acho que me pego nisso. Eu preciso aprender mais, já ouvi, porque a professora Eunice (risos) trouxe, desde o início do ano, essa modalidade aí, fazendo algumas considerações. Então, percebi que uso, sim, a comunicação alternativa, com o aluno não-verbal, mostro fotografias, imagens, observo os gestos dele para me comunicar melhor [...] estou namorando, não pratico diretamente por conta das dificuldades que a gente encontra aqui na sala, mas gostaria muito de me aprofundar e de aprender e de estar colocando mesmo, na prática do dia a dia, essa modalidade aí. Mas estou aguardando a nossa formação sobre (Nilza, professora do AEE).

A fala da professora Nilza demonstra, inclusive, que a socialização deste estudo e de sua intenção interventiva pela pesquisadora, se faz necessária e reforça a necessidade de formação continuada, pois representa momentos de reflexão e capacitação, já que a própria profissional afirma que passou a observar que já fazia uso na prática, mas sem compreender muito bem que se tratava de CAA. Assim, através das falas das professoras do AEE, percebe-se a falta de clareza sobre o que é TA e como utilizá-la. Esse não é um contexto isolado, uma vez que diversos estudos demonstram a necessidade de abordar a TA na formação continuada

desses profissionais, a exemplo da pesquisa de Moraes, Hummel e Silva (2023), que discutiu o uso da TA pelos professores de AEE no município de Apucarana, Paraná. Eles aplicaram questionários com cinco professores do AEE, e ao final o estudo, evidenciou-se o desconhecimento sobre o uso da TA, destacando que essas lacunas começam desde a formação inicial e não são atendidas na formação continuada.

Apesar da formação específica em EE, muitos professores da sala de recursos ainda não têm conhecimento sobre TA. Essa fragilidade impede que eles utilizem ferramentas importantes para apoiar a inclusão e o desenvolvimento de estudantes PAEE, reforçando a urgente necessidade de capacitação contínua nessa área.

6.3 PERCEPÇÃO DA ARTICULAÇÃO E COLABORAÇÃO ENTRE AEE, EI E PROFISSIONAIS DE APOIO À INCLUSÃO

Essa categoria agrupa vozes, elementos e temáticas relacionadas à articulação entre o AEE e o ensino regular, abordando também o suporte oferecido pelos profissionais de apoio à inclusão escolar, que na rede municipal de Dias D'Ávila são denominados *cuidadores* ou *cuidadoras*. Os achados encontrados nessa categoria promovem o conhecimento sobre as percepções das participantes quanto às práticas pedagógicas articuladas e como elas podem ou não impactar a inclusão de crianças com TEA na EI.

No tocante à articulação com AEE, as professoras e a coordenadora pedagógica demonstraram como tem ocorrido isso na prática a partir de seus relatos:

As professoras do AEE são top. Eu estou dizendo que é sábado, domingo, feriado, noite, dia, precisou, elas apoiam quando precisamos. Sempre mostro as evoluções e celebro com elas, porque é motivo de celebração (Celma, coordenadora pedagógica).

Eu faço o que posso, claro que não sou Nilzinha (Professora do AEE), *que tem conhecimento de causa... então, sempre na dúvida, eu a procuro* (Gabriela, professora do AEE).

As colegas (referindo-se às professoras do AEE) *são nossa parceria forte, aqui, com quem podemos contar, pois a cada ano chegam mais crianças autistas e outras coisas... elas são maravilhosas. Olham caso a caso e sempre nos apoia em coisas que podemos fazer na sala, nas brincadeiras para ajudar o aluno* (Gisele, professora da EI).

Aqui estamos no mesmo barco, a gente precisa mesmo se ajudar, e elas apoiam muito a gente, mesmo a gente lendo e estudando, esse apoio é importante (Patrícia, professora da EI).

Concordo com as meninas que a articulação com o AEE é boa, só não é melhor porque não temos muito tempo... são muitas coisas ao mesmo tempo (Camila, professora da EI).

Aqui, foram destacados pontos importantes do posicionamento das profissionais quanto à articulação com o AEE, como por exemplo, a disponibilidade, a dedicação, a crescente demanda de crianças com TEA na instituição e a importância do apoio contínuo nesse processo. As falas indicam que a articulação entre a EI e o AEE é elemento importante para as professoras da sala comum, mas há desafios. Dentre eles, o principal é a gestão do tempo, que ainda é um elemento que dificulta a articulação entre as profissionais.

No Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, consultado pela pesquisadora, não há menção sobre a importância do tempo para que essas profissionais se articulem. Além disso, o fortalecimento dessa articulação também não foi encontrado no Documento Referencial Curricular de Dias D'Ávila (2021), e não estava explícito entre as metas do Plano Municipal de Educação (2015 - 2025). Sobre isso, Miranda (2015) destaca que a quantidade excessiva de atendimentos aos alunos PAEE e a falta de um horário garantido pela escola e documentado no PPP dificultam a articulação entre os professores. Além disso, a autora reforça o papel importante dos gestores nessa articulação, pois podem interferir na definição e efetivação do tempo e do espaço para que os professores de AEE e da sala do ensino comum possam planejar coletivamente, e assim aumentar as chances de uma articulação colaborativa, em que professores e estudantes sejam beneficiados.

A explicação da professora do AEE sobre como ocorre articulação entre profissionais na prática reforça ainda mais a importância dessa dinâmica. Vejamos:

Então, a interlocução com os professores do ensino regular acontece, não vou dizer uma vez por semana, mas periodicamente. E nessa interlocução, a gente conversa, dialoga sobre o desenvolvimento do aluno na sala de recursos, qual o material que pode ser usado ou a estratégia que eles têm usado na metodologia de ensino. A gente fala também no sentido sobre o que tem ajudado aqui na sala de recursos com esse aluno com TEA, é o que eles também podem usar em sala de ensino regular. E aí a gente sempre tem esse diálogo. E sempre ajustamos o que é preciso, o que pode ser usado e o que pode, no momento, não usar ainda (Nilza, professora do AEE).

Ao analisar as falas da professora Nilza sobre como se configura o AEE na EI, é essencial considerar que esse atendimento ainda não está plenamente de acordo com a Nota Técnica nº 02, de 4 de agosto de 2015: Orientações para organização e oferta do atendimento educacional especializado na educação infantil (Brasil, 2015b), que orienta que o AEE na EI deve ser realizado em todos os contextos da instituição educacional, o que requer a atuação do professor do AEE para além da SRM. Assim é orientado:

A partir do estudo de caso, o professor do AEE elabora o plano de atendimento educacional especializado que define o tipo de atendimento à criança; identifica os recursos de acessibilidade necessários; produz e adequa materiais e brinquedos; seleciona os recursos de Tecnologia Assistiva a serem utilizados; acompanha o uso dos recursos no cotidiano da educação infantil, verificando sua funcionalidade e aplicabilidade; analisa o mobiliário; orienta professores e as famílias quanto aos recursos de acessibilidade a serem utilizados e o tipo de atendimento destinado à criança. O professor do AEE, também se articula com as demais áreas de políticas setoriais, visando ao fortalecimento de uma rede intersetorial de apoio ao desenvolvimento integral da criança. O atendimento às crianças com deficiência é feito no contexto da instituição educacional, que requer a atuação do professor do AEE nos diferentes ambientes, tais como: berçário, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório, entre outros, onde as atividades comuns a todas as crianças são adequadas às suas necessidades específicas (Brasil, 2015b, p. 5).

Assim, de acordo com essa normativa legal citada acima, a configuração do AEE, na etapa da EI, não se reduz exclusivamente à SRM, mas deve ser um instrumento para a remoção de barreiras que impedem a plena participação das crianças em todas as atividades e nos diferentes espaços da escola (Silva, 2023). Aqui, também compreendemos a importância de discutir os eixos que estruturam a EI, as singularidades dessa etapa com as professoras do AEE. Por isso, a proposta interventiva visa, a partir das falas das participantes, promover espaços e tempos para diálogo contínuo entre as professoras do AEE e da EI, pois essa articulação pode aumentar as chances da construção de um ambiente colaborativo e inclusivo.

As percepções da professora Carla nos trazem reflexões importantes sobre os desafios dessa articulação, como podemos conferir neste trecho:

É um fato interessante, essa parte, porque assim, como eu atendo alunos que vêm de outra escola, essa comunicação com os professores é um pouco mais difícil, porque às vezes, quando a gente vai na interlocução, uma vez no mês, ou a cada 15 dias, você não encontra aquele profissional ali na sala. E aí, como que você dá esse retorno? A gente conversa muito com as coordenadoras, ela passa, se tiver alguma dificuldade. Ela passa, a diretora também, a gente faz as nossas anotações, mas onde acontece mesmo um retorno bom é a conversa com a família. A família traz a fala da professora, as orientações, e aí a gente escuta, e dentro da necessidade daquele aluno, você vai dando um retorno aqui na sala de recursos de acordo com a necessidade dele, de acordo com a série, de acordo com as habilidades que ele precisa desenvolver, mas essa conversa com o professor, no meu caso, é um pouco mais dificultada. Eu converso mais com os professores até aqui na escola (Carla, professora do AEE).

O cenário descrito pela professora Carla evidencia a dificuldade na dinâmica de se articular com as profissionais de escolas circunvizinhas, que não têm sem, e por isso os estudantes PAEE são atendidos na SRM da escola participante deste estudo. A Resolução nº4 de 02, de outubro 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, especifica os possíveis locais onde o AEE pode ocorrer, da seguinte forma:

Art.5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

As inquietações da professora Carla perpassam também sua colega Nilza, que no início do grupo focal, afirmou estar se sentindo cansada, às vezes pensando em desistir, diante da demanda de ter que dar conta dos alunos da escola e das outras escolas que também são atendidas por elas. As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2009) definem que o professor do AEE deve identificar e organizar recursos pedagógicos e estratégias de acessibilidade para alunos PAEE, elaborando, a partir disso, o plano individualizado. Cabe a ele, também, acompanhar a aplicação desses recursos na sala regular, orientar professores e famílias, promover o uso de TA para desenvolver a autonomia dos alunos e articular-se com outros docentes para garantir inclusão e participação nas atividades escolares.

Nesse sentido, Macedo, Carvalho e Plestch (2011) entendem que esses professores acumulam atribuições em excesso. Portanto, é necessário refletir sobre essa questão para planejar e operacionalizar na prática cotidiana das redes de ensino o AEE. Compreendemos que, sem articulação e esforços coletivos da gestão, coordenação, professores, profissionais de apoio à inclusão escolar e das famílias, torna-se um grande desafio para esses profissionais atenderem todas essas atribuições. Por isso, é importante considerar que uma escola inclusiva exige posturas de corresponsabilidade de todos os sujeitos que a compõem.

Em um estudo aprofundado sobre a articulação entre o AEE e a EI, Silva (2023, p. 203) nos traz reflexões importantes para que não caiamos na armadilha de inferir que a responsabilidade dessa articulação está exclusivamente associada a esforços dos professores e da escola, mas devemos nos atentar para alguns pontos, como por exemplo,

[...] investimentos financeiros por parte das secretarias de educação, nos seguintes aspectos, dentre outros, no sentido de contratação de mais profissionais de AEE, via concurso público, para que esse profissional tenha tempo para os atendimentos individuais que forem necessários e para as outras atividades relacionadas ao AEE; definição de carga horária específica para articulação, disponibilização de transporte para o traslado de profissionais que atuam também em escolas diferentes da que são lotados; investimentos na aquisição de recursos que favoreçam a inclusão e na capacitação dos profissionais envolvidos, contratação de ADI, por meio de concurso público, para o suporte direto às crianças que necessitam e definição de espaços e datas específicas no calendário letivo para elaboração, revisão, acompanhamento e avaliação do PPP.

Além dessas condições, acrescentamos a relevância de pensar também na valorização da carreira docente, e de uma política séria e robusta de suporte psicológico a essas profissionais, que são expostas à sobrecarga de trabalho, a uma série de dilemas e desafios no cotidiano das escolas, não raramente responsabilizadas por criar condições de trabalho sem a mínima estrutura.

Por fim, mas não menos importante, são apresentadas percepções das profissionais quanto aos Profissionais de Apoio à Escola, que na rede municipal de Dias D'Ávila, recebem denominação de *cuidadores* ou *cuidadoras*. Alguns trechos principais que sintetizam essa discussão são aqui apresentados para discussão e reflexão:

Acredito que seja importante, é necessária ajuda de um profissional qualificado. Não é contratar uma cuidadora, porque ela fez um curso de meia hora... e vem cuidar de uma criança com uma necessidade que requer alguém com qualificação para isso. Até que a cuidadora venha a entender, ela acha que tudo é malcriação, que tudo é birra. [...] Sem entender que são sinais, são traços, né? De o menino não querer que você abrace muito. Já vai rotulando. Às vezes, esse profissional não tem culpa. É porque não tem uma formação (Gabriela, professora de EI).

E o desenvolvimento dessa criança depende muito do cuidador. Então, tem os cuidadores que são mais atenciosos e têm mais cuidado com essa criança, né? E a criança consegue desenvolver. Mas existem cuidadores que não têm essa habilidade e a criança para ali, né? Então, essa falta de treinamento de um profissional, treinamento especializado, dificulta muito o processo (Camila, professora de EI).

O cuidador quer ficar passeando, rodando pela escola, levando para o parque, quando é o momento da criança tá ouvindo a história, da criança tá ali fazendo uma atividade, brincando com a massa, brincando com brinquedos, interagindo (Patrícia, professora de EI).

O grande desafio é o pessoal, né? formação do pessoal, assistente de sala de aula, porque o ano inteiro eu [estou] falando. A criança autista, geralmente... não tem muito apoio (Gisele, professora de EI).

[...] Os cuidadores vivem interferindo, retirando a criança da sala a hora que quer, esquecendo que só pode retirar a criança mediante autorização do professor. Então, a gente teve muitas dessas questões [...] eu me colocava, eu só não, vários colegas em reuniões, porque eles não sabiam as atribuições deles, porque eles não estavam preparados para trabalhar (Celma, coordenadora pedagógica).

Os cuidadores sabem o básico, porque quando entram, tem um curso para eles, mas eu sei que ainda é pouco. Eles precisam de ajuda para ajudar as crianças, principalmente as autistas... eles não entendem, mas muitos têm boa vontade (Nilza, professora do AEE).

Temos muitos alunos aqui na escola, são muitos atendimentos, por isso é difícil orientar eles o tempo todo (Carla, professora do AEE).

Os relatos convergem para dilemas, conflitos, e principalmente para o desafio da formação dos cuidadores, que é essencial para que esse apoio se traduza em um suporte à inclusão. A falta de formação não apenas impede o desenvolvimento das crianças, mas também desorganiza o ambiente escolar, evidenciando a necessidade de um investimento sério em capacitação e clareza de atribuições para esses profissionais, pois essa indefinição agrava ainda mais os conflitos no ambiente escolar e dificulta o trabalho em equipe e colaborativo.

A legislação brasileira, no tocante à EE, não esclarece de fato qual a natureza da formação como pré-requisito para atuação. De acordo com Lei Berenice Piana (Brasil, 2012), “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado”. No entanto, não são aprofundadas informações sobre o perfil profissional desse acompanhante.

Na LBI (2015a), o profissional de apoio escolar é definido da seguinte forma:

[...] pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas).

A referida lei também não deixa clara a formação desse profissional, apesar de apontar suas atribuições. Lopes e Mendes (2023) realizaram um estudo com profissionais de apoio de cinco municípios, sendo três deles na Bahia e dois em São Paulo, com o intuito de analisar os aspectos administrativos e as funções que esses profissionais exercem. O estudo evidenciou a “[...] precariedade no perfil e na atuação dos profissionais, serviço de apoio adotado indiscriminadamente, péssimas condições de trabalho, desvio de função, profissional sem perfil adequado, precarização e privatização dos suportes de inclusão escolar” (Lopes; Mendes, 2023, p. 01). Além disso, o estudo indicou a falta de uma rede de apoio à inclusão escolar, revelando que, em diferentes contextos, esses profissionais frequentemente atuam de forma solitária. Assim como as professoras participantes deste estudo, as autoras destacaram a importância da formação continuada e do acompanhamento das ações desses profissionais, além da necessidade de uma definição mais clara das atribuições do cargo.

Com o objetivo de estabelecer diretrizes nacionais para a formação e atuação dos Profissionais de Apoio Escolar, a Portaria SECADI/MEC nº 41, de 01 de julho de 2024, instituiu um Grupo de Trabalho composto por diferentes órgãos e entidades ligadas ao campo da educação (Brasil, 2024). Diante disso, é possível que, em breve, tenhamos melhores definições acerca da formação e das atribuições desses profissionais.

6.4 PERCEPÇÃO DA FORMAÇÃO INSTITUCIONAL OFERECIDA PELA REDE E EXPECTATIVAS PARA UM CONTEXTO FORMATIVO QUE ATENDA ÀS NECESSIDADES REAIS DO CONTEXTO ESCOLAR

Nessa categoria de análise, são exploradas e discutidas as percepções das professoras sobre a formação institucional oferecida pela rede de ensino, assim como suas expectativas em relação a um contexto formativo que atenda às necessidades reais do ambiente escolar. Com base nos relatos das participantes, buscou-se identificar lacunas e demandas que precisam ser abordadas na formação para fortalecer a inclusão de crianças com TEA na EI, e esses elementos são fundamentais para construir a proposta interventiva a que este estudo se propõe.

A professora Carla, em seu relato, mostra suas inquietações sobre uma formação ocorrida para rede municipal e aborda questões importantes para reflexão nesse sentido. Vejamos a seguir:

Os professores que estavam no curso on-line, em vez de prestar atenção no que ele estava falando, que foi o início mesmo, sobre autismo, que a gente tem que começar de lá, da raiz, os professores começaram a fazer perguntas, a relatar os problemas que enfrentam na escola [...]eu queria entender como é que essa criança aprende? Aí vem outras modalidades, aí vem toda a especificidade de um autista...verbal, não verbal, suporte 1, suporte 2, suporte 3. Aí depois vem a inclusão desse menino, a chegada desse menino a partir de relatório, a partir de profissionais que vai trazer essa criança. Aí a criança vai adentrar na escola de Educação Infantil, as habilidades que essa criança precisa aprender dentro daquela idade, dentro daquela série. Aí o professor tem que estar preparado para isso, o professor tem que saber sobre o autismo, o professor tem que saber como o cérebro aprende, o professor tem que saber como se alfabetiza. Então é uma formação muito detalhada que precisa ser feita, porque assim, como é que eu estou aprendendo sobre o autismo, e aí o que aconteceu foi os professores estar perguntando sobre o que é PEI, o que é PDI. Como é que faz o relatório? (Carla, professora do AEE).

A falta de espaço para escuta, troca e partilha entre os professores durante a formação oferecida pela rede são evidenciadas pela observação da professora Carla. Em vez de se concentrarem no conteúdo inicial sobre autismo, ela conta que os professores desviaram para questões práticas e relatos dos desafios que enfrentam na escola. Certamente essas são as urgências desses profissionais, que em sua realidade cotidiana são pouco consideradas nos processos formativos ofertados pela rede. A professora Carla demonstra seu interesse em compreender não apenas o TEA, mas também o desenvolvimento e as interações das crianças em geral. Focar exclusivamente no TEA pode reforçar uma compreensão médica da deficiência, limitada aos fatores biológicos. No entanto, é essencial adotar uma perspectiva que considere a

interação das crianças com o ambiente e com outras crianças e adultos, assim como estratégias e recursos que possibilitem a eliminação de barreiras que possam impossibilitar seu desenvolvimento integral.

Ainda sobre a forma como as professoras percebem a formação continuada ofertada pela rede municipal e como elas a experienciam no cotidiano escolar, é evidente que há um desencontro de temática, demanda e necessidade de escuta.

Eu acredito que deveria ter mais prática. Por exemplo, se a gente podia levar alguns problemas e eles tentarem solucionar. Por exemplo, eu nunca tinha trabalhado com um menino autista... Eu chorei. Eu disse - pelo amor de Deus, o que está acontecendo? Apenas cheguei junto dele e tentei acalmar (Gabriela, professora da EI).

E nesse curso deveria ter isso. A gente levar os problemas e eles tentarem ajudar, o suporte... eu me sinto muito angustiada (Celma, coordenadora pedagógica).

Precisa de pessoas que ajudem a gente. Não cursos aleatórios. A gente precisa de ajuda de gente que conhece as escolas (Gisele, professora de EI).

Não pela formação, mas a gente vendo e fazendo, no dia a dia, é difícil, mas eu ouvi o pai dizer que a criança mudou, que a criança [está] compreendendo melhor as coisas, já começou a introduzir novos alimentos, que já reconhece o cuidador, reconhece a professora, pra mim é gratificante (Camila, professora da EI).

Eu acho que deveria ser isso aí, na prática. Estudo de caso. E a partir desse estudo de caso... ter produção de materiais, coisas que a gente pudesse ver se [está] na nossa realidade. Acho que as conversas com as meninas (referindo-se às professoras do AEE) é mais formação do que com aquele pessoal (Patrícia, professora de EI).

As falas das professoras e da coordenadora pedagógica ressaltam a necessidade de uma formação mais prática e contextualizada. Gabriela e Celma trazem suas angústias e frustrações as quais são sentidas devido à falta de suporte prático durante os cursos de formação. Gabriela compartilha uma experiência emocionalmente desafiadora ao lidar pela primeira vez com uma criança com TEA em crise, evidenciando a necessidade de escuta dessas demandas durante a formação.

As professoras Gisele e Patrícia e a coordenadora pedagógica Celma apontam para a necessidade de uma abordagem de formação que inclua estudos de caso e a produção de materiais aplicáveis à realidade escolar. Gisele destaca a importância de receber ajuda de profissionais que conhecem as especificidades das escolas, ao invés de cursos genéricos e aleatórios. Camila, por outro lado, reconhece a satisfação que sente ao perceber as mudanças positivas nas crianças como resultado de intervenções práticas e cotidianas, sugerindo que a formação deve se alinhar mais estreitamente com as experiências e necessidades diárias das

professoras. Patrícia e Celma reforçam essa ideia, ao sugerir que os cursos deveriam incluir estudos de caso e a produção de recursos pedagógicos, enfatizando a necessidade de uma formação prática e contextualizada com a realidade. Além disso, Patrícia, particularmente, considera que as trocas com as professoras do AEE são mais enriquecedoras do que a formação que ocorre na rede municipal com formadores, oriundos de uma parceria entre um complexo de empresas do Polo Petroquímico de Camaçari e as cidades circunvizinhas, em que são oferecidas formações e premiações através de projetos educacionais. Vale ressaltar que esses formadores não são professores da rede municipal, portanto não vivenciam suas problemáticas e têm pouco conhecimento sobre elas.

Silva (2018) conduziu um estudo com o objetivo de analisar uma experiência formativa que incentiva a colaboração entre professores da EE e da sala comum em um município paraense, envolvendo 25 professores. A pesquisa, de natureza qualitativa e colaborativa, mostrou que a colaboração se desenvolveu através de interações diárias e da aquisição de conhecimentos específicos através dessas interações. Verificou-se que as parcerias já existentes entre os professores precisavam ser fortalecidas para melhor atender aos alunos PAEE e suas turmas. A experiência formativa proposta pela autora nas escolas resultou no início de práticas colaborativas, o que possibilitou um ensino inclusivo aos estudantes com PAEE, contribuindo com uma sociedade mais equitativa.

Sobre o ensino colaborativo ou coensino, como também é conhecido, Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016, p. 02) explicam que,

No trabalho em coensino, um professor de ensino comum e um professor especializado dividem todas as responsabilidades de uma sala de aula, ou seja, elaboram o planejamento, instruem, combinam as regras, criam atividades e avaliam o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes.

A prática do ensino colaborativo facilita o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades individuais dos estudantes PAEE, de forma que os professores atuem compreendendo a necessidade de alinhar os objetivos comuns, partilhar as responsabilidades, criar as estratégias e reavaliar constantemente o processo. Ainda sobre as inquietações da professora Patrícia, concordamos também com Nóvoa (2001, p. 4), que por sua vez, afirma que “[...] é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor”.

É partindo dessas referências trazidas pela fala das professoras e de estudos da área da EE e da EI que emerge a proposta interventiva desta pesquisa, que relewa a partilha entre as professoras, compreendo que a inclusão da criança com TEA exige uma dinâmica

corresponsável, e que a CAA é um meio efetivo para participação das crianças com TEA nos diferentes contextos da EI. Entretanto, não basta propiciar a formação continuada às professoras do AEE e da EI, é preciso avançar na compreensão de que a inclusão envolve uma rede de apoio que permeia toda a comunidade escolar, que será proposto na Produção Técnico-Tecnológica.

A seguir, nas considerações finais, apresentamos uma visão global do percurso da pesquisa, dos achados, dos resultados e de como todos esses elementos culminaram na elaboração proposta interventiva.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar as considerações finais deste estudo, reconhecemos que o trabalho aqui desenvolvido não é conclusivo, mas parte de um processo contínuo de compreensão e ação no campo da educação inclusiva. Percebemos que ainda há muito a ser explorado e ouvido, não só das professoras, mas de todos os outros atores que compõem a comunidade escolar. Portanto, este estudo se configura como um convite à continuidade e aprofundamento em futuras pesquisas nesse contexto, ampliando o entendimento e propondo ações mais inclusivas e efetivas para todos os envolvidos e envolvidas.

A presente pesquisa para projeto interventivo teve como objetivo principal analisar as percepções das professoras quanto à inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista no contexto da Educação Infantil e ao uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa. Essas análises formaram a base para a construção de uma proposta interventiva que inicialmente visava à formação continuada das professoras, abordando especificamente a criança com TEA na EI e a CAA nesse contexto. No entanto, as análises empreendidas revelaram a necessidade de uma formação que se estenda a toda a comunidade escolar, promovendo uma lógica de colaboração e corresponsabilidade. Esse enfoque busca tornar a escola um ambiente mais inclusivo para todas as crianças, especialmente para aquelas com TEA.

Inicialmente, com levantamento bibliográfico, identificamos que a CAA é evidenciada como meio importante para ampliação das habilidades comunicativas em crianças com TEA e a relevância da formação de professores nesse cenário. Esses estudos apontaram, ainda, para o fato de que a maior parte de pesquisas realizadas nesse campo vem ocorrendo em ambientes clínicos, ressaltando a necessidade de ampliar esses estudos em contextos educacionais (Nunes; Barbosa; Nunes, 2021; Deliberato; Adurens; Rocha, 2021; Rodrigues; Almeida, 2020). Em âmbito municipal, foram analisados os seguintes documentos: Documento Referencial Curricular de Dias d'Ávila (2021), Plano Municipal de Educação (2015-2025) e Relatório Anual da Coordenação Técnica de Educação Especial Inclusiva (2022). Nesses documentos, os temas relacionados à criança com TEA na EI e à CAA foram incipientes, com textos genéricos, e no tocante à CAA, identificamos inclusive equívocos conceituais, uma vez que associaram a CAA a materiais de artes visuais, desconsiderando o campo interdisciplinar da Tecnologia Assistiva do qual a CAA faz parte. Ela tem como principal função promover a participação e autonomia do usuário (Galvão Filho, 2009; Bersch, 2017).

Em algumas pesquisas trazidas ao longo deste estudo, a criança com TEA ainda é retratada em situações de exclusão (Chiote 2019; Fiorini, 2017; Silva, 2011, 2023;), mesmo

diante da compreensão dos professores sobre a importância da inclusão escolar. Ainda persistem visões estereotipadas e capacitistas em relação ao TEA, além de lacunas na formação inicial e continuada desses profissionais. A literatura também revela que, ao abordar a CAA para crianças na EI, muitos estudos com propostas interventivas baseadas na colaboração tiveram resultados positivos. Essas intervenções mostraram que, a partir do momento em que os profissionais passam a atuar em conjunto, fortalecendo o intercâmbio de saberes, ocorrem mudanças significativas nas atitudes, nos investimentos e na mediação pedagógica com a criança com TEA.

A pesquisa de campo nos proporcionou a escuta da rede, que deseja aprender e formar-se junto e em colaboração entre si. As percepções das professoras sobre a inclusão das crianças com TEA no contexto da EI mostram que elas compreendem a importância da inclusão e se esforçam para isso, mesmo sem possuírem conhecimento aprofundado sobre o tema. Observamos, entretanto, uma tendência em reduzir a criança ao seu diagnóstico, com as professoras frequentemente referindo-se ao TEA para nomear e caracterizar a criança. Diante disso, entendemos a importância de discutir com a rede uma proposta formativa que promova a reflexão sobre a criança como um ser histórico e cultural, reconhecendo o TEA como uma de suas características, mas não como sua totalidade. É fundamental compreender que o TEA varia em suas manifestações, pois cada criança é única.

As participantes ressaltaram, ainda, a importância da articulação com o AEE, reconhecendo que a interlocução entre elas se configura como momentos mais proveitosos, quando em comparação com as formações ofertadas pela rede municipal através da parceria com o complexo de empresas do Polo Petroquímico de Camaçari, em que são oferecidas formações e premiações através de projetos educacionais. Ficou evidente a necessidade de espaços de escuta, de partilha, de formação alinhada a conhecimentos que se atendam às problemáticas do cotidiano dessas profissionais.

Tanto as professoras do AEE quanto as da EI revelaram não conhecer ou ter clareza sobre os recursos de CAA, o que não é um cenário diferente das pesquisas de Bez (2010), Massaro (2012, 2016) e Orrú (2006), que reforçam a necessidade de propostas de formação que considerem esses conteúdos no bojo de discussões.

Quanto aos profissionais de apoio, as falas das professoras evidenciaram diversos tensionamentos enfrentados no cotidiano e a falta de clareza que esses profissionais têm em relação às suas funções, que nem na legislação estão claras (Brasil, 2012; 2015b). Compreendemos a necessidade urgente de formação para esses profissionais e de conhecer suas demandas, algo que não foi possível durante a pesquisa de campo. No entanto, na proposta

interventiva, tivemos o cuidado de incluir esses profissionais na formação e de oportunizar espaço para ouvi-los, reconhecendo que seu papel na inclusão das crianças com TEA e na implementação da CAA é de extrema importância.

A partir dos elementos apresentados pela pesquisa campo, foi desenvolvida a proposta interventiva no âmbito do Mestrado Profissional em Educação/UFBA, configurando-se como uma Produção Técnico-Tecnológica destinada a atender uma demanda social identificada na realidade investigada. A proposta, intitulada *ComuniCAA: uma proposta de formação para professoras e comunidades escolares de Educação Infantil* (Apêndice G), é estruturada em oito ciclos formativos e visa a promover formação para professoras de EI, professores do AEE e a comunidade escolar como um todo. O objetivo é estimular discussões sobre a criança com TEA e a CAA no contexto da EI, com foco no desenvolvimento de práticas colaborativas.

Dentre os diferenciais desta propositiva, destacam-se elementos presentes essenciais, como escuta, diálogo, partilha de responsabilidades sem hierarquia, construção conjunta de recursos e reflexão coletiva, que compõem uma abordagem colaborativa de formação. Esta proposta se distingue do modelo atual da rede, que é frequentemente conduzido por profissionais externos com pouco conhecimento da realidade local, com temáticas pouco articuladas com as necessidades dos professores, e que ainda carece de espaço para o diálogo e a colaboração. A proposta *ComuniCAA* busca, assim, integrar efetivamente todos os atores que fazem parte da escola juntamente com as famílias, em uma lógica de corresponsabilidade, algo que ainda não é uma realidade na rede municipal.

Por fim, ressaltamos que essa proposta interventiva não é uma solução final e inflexível, pelo contrário: desejamos que ela represente apenas o início de um processo. Nosso objetivo é que seja o primeiro passo em direção a uma mudança de perspectivas nas concepções de formação na rede municipal de Dias d'Ávila e em outras redes que possam se identificar e se beneficiar dessa abordagem.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; KRAMER, S. Afinal para que serve a Educação Infantil? **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 26, p. 1–11, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.22414.065. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/22414>. Acesso em: 23 mar. 2024.

ALMEIDA, V. D.; SÁ, M. R. G. B. Tessituras curriculares inovantes de um mestrado profissional em educação. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 2, p. 938-960, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v19n2/1809-3876-curriculum-19-02-938.pdf>. Acesso em 25 de fev. de 2023.

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e Municipalização. In: MAZINE, E. J. (Org.). **Educação Especial: temas atuais**. Marília: Unesp, 2000.

ARANHA, Maria S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/construindo.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

ARCE, A. O referencial curricular nacional para a educação infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.p. 13-37.

BARBOSA, M. O. O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, p. 299-310, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Assistiva: Tecnologia e Educação, 2017.

BERSCH, R.; SARTORETTO, M. L. O que é **Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)?** [S.l.]: Assistiva tecnologia e educação, 2023. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/ca.html>. Acesso em: 20 maio 2023.

BEZ, M. R. **Comunicação aumentativa e alternativa para sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento na promoção da expressão e intencionalidade por meio de ações mediadoras**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BONOTTO, R. C. S. **Uso da comunicação alternativa no autismo: um estudo sobre a mediação com baixa e alta tecnologia**. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Centro Interdisciplinar em Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BOSA, C.; CALLIAS, M. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 1, p. 167–177, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000100017>. Acesso em: 15 maio 2024.

BOSA, C. A.; CAMARGO, S. P. H. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/KT7rrhL5bNPqXyLsq3KKSgR/?format=pdf>. Acesso em: 04 set. 2024.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. **Pesquisa Participante: o Saber da Partilha**. 2. ed. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

BRANDÃO, C. R. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 1.793, de 27/12/94**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28/12/1994. Seção 1. p. 20767. Brasília, Imprensa Oficial, 1994.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 02 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 02 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 010172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 02 set. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 02 set. 2024.

BRASIL. **Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm?msckid=aaafeb3ba92f11ecfb4938b9c7ce217. Acesso em: 02 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 02 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 02 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 02 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 02 set. 2024

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. 2017.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 set. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde - CNS. **Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, de 24 de fevereiro de 2021.** Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 02 set. 2024.

BRASIL. **Censo escolar. 2023.** Disponível em: https://download.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 02 set. 2024.

BRASIL. Portaria SECADI/MEC Nº 41, de 01 de julho de 2024. **Diário oficial da União** de 02 de julho de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 de fev. de 2023.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC: SEF, 1998.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil:** estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Lei nº 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. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Casa Civil, 2012. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 10 fev. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Casa Civil, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasil, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota técnica nº 02, de 04 de agosto de 2015**. Orientações para a organização e oferta do atendimento educacional especializado na educação infantil. Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18047-ntc-02-orientacoes-para-organizacao-oferta-do-ae-na-educacaoinfantil&Itemid=30192#:~:text=Prev%C3%AA%20o%20Atendimento%20Educacio%20Especializado,%2C%20considerando%20suas%20necessidades%20espec%C3%ADficas%22. Acesso em: 30 jan. 2023.

BUENO, J. G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores**: generalista ou especialista Piracicaba: UNIMEP, 1999.

CASAL, J. C. V.; FRAGOSO, F. M. R. A. Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial. **Revista Educação Especial**, 32(0), 58– 5116, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X26898> . Acesso em: 03 abr. 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F. **A avaliação das possibilidades do trabalho colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2921/TeseVLMFC.pdf>. Acesso: 02 maio 2023.

CHIOTE, F. A. B. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo, 2011.

CHIOTE, F. A. B. **Inclusão da criança com autismo na Educação Infantil**: trabalhando a mediação pedagógica. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

COSTA, V. A. Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva: desafios à experiência teórica na práxis pedagógica. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 52, p. 405-416, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X9628>. Acesso em: 01 mar. 2023.

COSTA, F. A. S. C.; ZANATA, E. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. A educação infantil com foco na inclusão de alunos com TEA. **Revista eletrônica pesquiseduca**, v. 10, n. 21, p. 294-313, 2018.

COTONHOTO, L. A. **Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil**: possibilidades e desafios à inclusão escolar. Tese (Doutorado) -Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

DEMO, P. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 1981.

DELIBERATO, D.; ADURENS, F. D. L.; ROCHA, A. N. D. Brincar e contar histórias com crianças com transtorno do espectro autista: mediação do adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 27, p. 73-88, 221. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0128>. Acesso em: 10 fev. 2023.

DIAS d'ÁVILA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**, 2015.

DIAS d'ÁVILA. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Referencial Curricular de Dias d'Ávila**, 2020.

DIAS d'ÁVILA. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório Anual da Coordenação Técnica de Educação Especial Inclusiva**, 2022.

DRUZIAN, Â. **Leitura e escrita na educação infantil**: as configurações da prática pedagógica. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/85066619-776c-410e-807a-96000382863b/content>. Acesso em: 10 de ago. de 2023.

EGGERS, F. M. Materiais adaptados [Blog]. sd. Disponível em: linktr.ee/materiaisadaptadosfabi. Acesso em: 01 set. 2024.

FERREIRA, Roberta Flávia Alves. **Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil**: o desafio da formação de professoras. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

FIORINI, B. S. **Caracterização da rotina de alunos com transtorno do espectro do autismo**: educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo de educação especial brasileira. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/87561>. Acesso em: 12 dez. 2022.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 101-119, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100007>. Acesso em: 03 mar. 2023.

GALVÃO FILHO, T. A. A tecnologia assistiva: de que se trata? *In*: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Org.). **Conexões**: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 207-235.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia Assistiva**: um itinerário da construção da área no Brasil. Curitiba: CRV, 2022.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GONDIM, S. M. G. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Paidéia, v. 12, p. 149-161, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000300004>. Acesso em: 28 abr. 2023.

GONRING, V. M. **A criança com síndrome de Asperger na educação infantil: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

HEINRICHS, C. N. do V. **Implementação do PECS para uma criança com autismo e seus parceiros de comunicação na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/69390>. Acesso em: 11 jun. 2021.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; JANNUZZI, G. S. M. Educação especial como política pública: um projeto do regime militar? **Arquivos analíticos de políticas educativas**, v. 27, n. 61, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4479>. Acesso em: 20 maio 2023.

KASSAR, M. C. M.; LACERDA, C. B. F. de. **Meta 4 Educação Especial Inclusiva**, 2018. Disponível em: <http://www.fnpe.com.br/docs/metasp/backup/META-4-PNE-EDUCACAO-ESPECIAL-INCLUSIVA.pdf>. Acesso em: 03 maio 2023.

LOPES, M. M.; MENDES, E. G. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280081, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280081>. Acesso em: 10 de jul. de 2024.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: Abordagem Qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, M. C. S. R. *et al.* Histórico da inclusão escolar: uma discussão entre texto e contexto. **Psicologia em estudo**, v. 19, n. 2, p. 179-189, abr. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-737218196001>. Acesso em: 28 jan. 2023.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Editora, 2006.

MANETTI, I. Â. W. **Inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro do autismo na educação infantil**. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal Sul-RioGrandense, Pelotas, RS, 2018.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos pedagógicos II**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. fasc. 2.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. *In*: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MASSARO, Munique. **Música por Meio de Sistemas de Comunicação Alternativa: inserção do aluno com deficiência na atividade pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

MASSARO, Munique. **Formação continuada do professor de educação infantil no contexto de sistemas de comunicação suplementar e alternativa**. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

MATOS, A. *et. al.* Tecnologia Assistiva e Acessibilidade. *In*. **Introdução a Tecnologia Assistiva: um desafio no ensino superior**. Cruz das Almas: EDUFRB, 2022. 324 p.

MAYCA, F. G. **Relação do Atendimento Educacional Especializado no e com o Ensino Regular: uma parceria mais que especial**. IN: Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo. Santa Catarina. 2012. Disponível em: portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.58.21.a7ed894b523c3b9efd371b1a484c2739.pdf. Acesso em: 15 maio 2023.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil, história políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

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

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. São Paulo: Junqueira & Mari, 2010.

MENDES, Melina Thaís da Silva; GALVANI, Márcia Duarte. O ensino colaborativo como facilitador da educação inclusiva na educação infantil. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v.4, n. 1, p. 45-60, 2017. Edição Especial.

MICHELS, M. H. (Org.). **A formação de professores de educação especial no Brasil: proposta em questão**. Florianópolis: UFSC, 2017.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-33.

MIRANDA, T. G. Articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino comum: construindo sistemas educacionais inclusivos. **Revista Cocar**, Belém, PA, Edição Especial, n. 1, p. 81-100. Jan.-jul. 2015.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5314158/mod_folder/content/0/Moraes%20AN%C3%81LISE%20DE%20CONTE%C3%9ADO%201999.pdf. Acesso em: 23 maio 2023.

MORAES, M. R.; HUMMEL, E. I.; SILVA, E. P. Tecnologia Assistiva como recurso pedagógico: concepções dos docentes das Salas de Recursos Multifuncionais. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 15, n. 43, p. 40–66, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.8103040. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1594>. Acesso em: 21 jul. 2024.

NETTO, M. M. F. G. **A Comunicação alternativa e a aprendizagem de crianças com autismo, asperger e angelman**: formação continuada de profissionais de Educação e Saúde. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, n. 142, p. 1-7, maio 2001. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/350449964/PROFESSOR-Se-Forma-NaEscola-Antonio-Novoa>. Acesso em: 03 abr. 2023.

NUNES, L. P. Comunicação alternativa para pessoas com deficiência: a pesquisa acadêmica na UERJ. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2012.

NUNES, D. R. P.; BARBOSA, J. P. S.; NUNES, L. R. P. Comunicação alternativa para alunos com autismo na escola: uma revisão da literatura. **Revista brasileira de educação especial**, v. 27, p. 655-672, 2021.

NUNES L. R. O. P.; WALTER, C. C. F. A Comunicação Alternativa para além das Tecnologias Assistivas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 83, 2014.

ORRÚ, S. E. **A constituição da linguagem de alunos autistas apoiada em comunicação suplementar alternativa**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R.; VICARI, R. M. Formação de professores em comunicação alternativa para crianças com TEA: contextos em ação. **Revista educação especial. Santa Maria, RS. Vol. 26, n. 47 (set./dez. 2013), p. 619-638**, 2013. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 14 out. 2023.

PASSERINO, L. M. A comunicação Aumentativa e Alternativa no Espaço do Atendimento Educacional Especializado: Trajetórias Imbricadas de Investigação e Desenvolvimento Tecnológico. In: **VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**, 2011, Nova Almeida/ES, p 1-17.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas críticas**, p. 193-208, 2012. Disponível em: [miolo_linhas_35:Layout 1 \(fcc.org.br\)](https://miolo.linhas_35:Layout%201%20(fcc.org.br)). Acesso em: 28 abr. 2023.

RODRIGUES, V.; ALMEIDA, M. A. Implementação do Pecs Associado ao Point-Of-View Video Modeling na educação infantil para crianças com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.26, n. 3, 2020.

ROMERO, R. A. S.; SILVA, S. B. **Educação inclusiva**: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. São Paulo, 2008. Disponível em: <https://silo.tips/download/educacao-inclusiva-alguns-marcos-historicos-que-produziram-a-educacao-atual>. Acesso em: 05 maio 2017.

SANTAROSA, L.; CONFORTO, D.; PASSERINO, L.; CARNEIRO, M. L.; GELLER, M.; ESTABEL, L. **Tecnologias digitais acessíveis**. Porto Alegre: JSM Comunicação Ltda., 2010.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. C. R. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.v.6, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/43218> . Acesso em: 10 de maio de 2024.

SAMESHIMA, S. F. **Capacitação de professores no contexto de sistemas de comunicação suplementar e alternativa**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista”, Marília, São Paulo, 2011.

SANINI, C.; ALVES BOSA, C., Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia** 2015. Acesso em: 11 jul. 2024. Disponível em: <http://222.redalyc.org/articulo.oa?id=26142572006> ISSN 1413-294X

SANTOS, É. C. S. de L.; MOREIRA, J. S. A “nova” política de educação especial como afronta aos direitos humanos: análise crítica do Decreto 10.502/2020. **Revista de estudos em educação e diversidade**, v. 2, n.3, p. 156-175, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/reed.v2i3.7908>. Acesso em: 20 maio 2023.

SANTOS, Élide Cristina da Silva de Lima. **A articulação entre o atendimento educacional especializado e a educação infantil na inclusão de crianças com transtorno do espectro autista: um estudo realizado em escolas públicas do município de Salvador** – Bahia. 2023. 239f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SAPAGE, S.; CRUZ-SANTOS, A.; FERNANDES, H. A comunicação aumentativa e alternativa em crianças com perturbações graves da comunicação: cinco mitos. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.5, n.2, p. 229-240, Jul.-Dez., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v5n2.17.p229> . Acesso em: 10 de ago. de 2023.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHIRMER, C. R. Comunicação Suplementar e Alternativa no Trabalho com Portador de Paralisia Cerebral. IN.: RIBAS, Letícia Pacheco; PANIZ, Sandra Inês Marcon. **Atualizações de Temas em Fonoaudiologia**. Novo Hamburgo: Editora FEEVALE, 2004.

SCHIRMER, C. R.; WALTER, C. C. D. F.; NUNES, L. R. D. D. P. Formação continuada em serviço de professores para uso da tecnologia assistiva e comunicação alternativa em sala de aula. In: NUNES, L. R. D. D. P. *et al.* (Org.). **Comunicar é preciso**: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. 1 ed. Marília: ABPEE, 2020. p. 25-36,

SCHMIDT, C. Transtorno do espectro autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, PR, v. 22, n. 2, p. 221-230, abr./jun. 2017.

SILVA, M. A.; SILVA, D. N. H. A criança com autismo e a brincadeira de faz de conta na perspectiva histórico-cultural. In: PEREIRA, A.A.P.B; NOGUEIRA, M.L.M. **O aluno com autismo na escola**. SP: Mercado das letras, 2018. p. 65-83

SILVA, R. S. **Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense**. Mestrado (Dissertação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

SILVA, É. C. S. **A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SOARES, L. F. **Hora do herói**: incidências de mutações culturais no brincar contemporâneo e implicações na aprendizagem. Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

TEIXEIRA, N. F. Metodologias de pesquisa em Educação: possibilidades e adequações. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 12, n. 2, 2015. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1289>. Acesso em: 4 set. 2023.

TOLEDO, E. H.; VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista brasileira de educação especial**, v. 18, n. 02, p. 319-336, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/FThd5f3dcbHVT49vHnKdvhz/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 06 maio 2022.

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**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 95, p. 139-151, 2014. Disponível em: [scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 09 maio 2023.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, 2016, 7(19), 66–87. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v7i19.1029>. Acesso em: 09 junho 2024.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WALTER, C. O PECS adaptado no ensino regular: ma opção de comunicação alternativa para alunos com autismo. In: NUNES, L. QUITERIO, P; WALTER, C.; SCHIMER, C.; BRAUN, P.(Org.) **Comunicar é preciso**: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABPEE, 2011, p. 127-140.

APÊNDICE A - PLANEJAMENTO DA PARTILHA/ESCUTA DO ESPAÇO EDUCATIVO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO, LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS. MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Título: Para alçar voo, solte as amarras da formação.

Público envolvido: Professoras e coordenação de Educação Infantil da instituição.

Convite: Os professores e coordenação receberão a proposta para participarem da partilha no começo da manhã do dia da atividade de planejamento interno, através de um folder digital via aplicativo de mensagem instantânea.

Objetivo: Compartilhar o projeto, de forma lúdica e interativa e escutar a comunidade sobre suas impressões e vivências acerca da formação de professores na perspectiva da pesquisa;

Dinâmica: 1º Momento: Os participantes serão convidados a apreciarem a música *Asas*, de Luedji Luna; 2º Momento: Enquanto a música ainda estiver tocando, a pesquisadora apresentará a gaiola com a frase “Do que precisamos para soltar as amarras de uma formação em educação inclusiva?”, que estará presa com fios de lã no centro da gaiola. No final de cada fio, terá um pedaço de papel; 3º Momento: Quando a música parar, os participantes serão convidados pela pesquisadora a cortarem, um de cada vez, os fios que prendem a frase citada acima. A cada fio cortado, eles terão de escrever uma palavra ou frase que considerem importante para uma formação em educação inclusiva que de fato contribua com sua prática pedagógica, no papel que estará preso na ponta de cada fio; 4º Momento: Ao finalizar a dinâmica, será aberto um diálogo sobre a dinâmica, onde, também, será apresentado o vídeo com resumo do projeto de pesquisa e para encerrar a atividade todos serão convidados através do **Qrcode** impresso a conhecerem e interagirem no padlet sobre a pesquisa; 5º Momento: A pesquisadora concluirá agradecendo aos participantes com delicioso lanche e um mimo.

Forma de registro: Fotos, vídeos, padlet.

Materiais necessários: Gaiola, lã, papel colorido, canetas, bolo e televisão (disponibilizada pela escola)

Cuidados éticos: Os participantes serão informados sobre a natureza acadêmica da pesquisa, sobre sua participação ser voluntária e não lhe oferecer riscos. Também, será apresentado o termo de consentimento para os participantes que aceitarem participar das próximas etapas da pesquisa.

Local: Uma escola de EI (professoras de educação infantil) e na reunião do grupo de professores do Atendimento Educacional Especializado, que ocorre em escolas diferentes a cada semana.

Data e horário: Previsão para primeira semana de junho de 2023, no horário de 8h30min.

Observação: O planejamento inicial desta partilha de pesquisa ocorreu no componente curricular: PPGEDU – 008 Oficina 2 – Especificidades dos espaços educativos, com a docente *Verônica Domingues Almeida*, e foi idealizada com mais duas pesquisadoras da turma, que também estudam a formação de professores, porém, agora toma forma mais particularizada para voltar-se aos espaços educativos nos quais estarão inseridas.

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO - PROFESSORES DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO, LINGUAGENS E
INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS.**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Caros colaboradores,

Este questionário é um importante instrumento de coleta de dados, que compõe o método do Projeto de Intervenção intitulado: **COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE DIAS D'ÁVILA**, que propõe, através do diálogo entre professores, a construção de uma proposta de formação continuada na perspectiva inclusiva, que contribua para o contexto da atuação desses profissionais.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Att.:

Eunice Uzeda dos Santos

(Mestrado Profissional em Educação/ MPED - FACED/UFBA)

1. IDENTIFICAÇÃO E FORMAÇÃO DOS/AS PARTICIPANTES

1.1 Sexo:

- A. Feminino
- B. Masculino
- C. Outro

1.2 Qual a sua idade?

- A. Entre 30 e 40 anos
- B. Entre 40 e 50 anos
- C. Entre 50 e 60 anos
- D. Mais de 60 anos

1.3 Qual a sua formação inicial?

- A. () Licenciatura em Pedagogia
- B. () Licenciatura em Dança
- C. () Licenciatura em Música
- D. () Licenciatura em Educação Física

1.4 Qual período você concluiu a graduação?

- A. () Antes de 1990
- B. () Entre 1990 e 2000
- C. () Entre 2000 e 2010
- D. () Entre 2010 e 2020

1.4 Qual o seu nível de formação?

- A. () Graduação
- B. () Especialização
- C. () Mestrado
- D. () Doutorado

1.5 Possui curso ou pós-graduação na área da inclusão escolar de estudantes com deficiência?

- A. () Sim
- B. () Não

1.6 Há quanto tempo você atua no Atendimento Educacional Especializado?

- A. () Menos de 1 ano.
- B. () Entre 1 e 3 anos.
- C. () Entre 3 e 5 anos.
- D. () Entre 5 e 10 anos.
- E. () Mais de 10 anos.

2. INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL/ COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA

2.1 O que você acha da inclusão da criança com TEA na EI atualmente?

- A. () Tem ocorrido efetivamente.
- B. () Não tem ocorrido efetivamente.
- C. () Para se efetivar precisa de formação continuada e demais apoios.

2.2 O seu conhecimento sobre Transtorno do Espectro Autista lhe traz segurança para atuar junto a este público?

- A. () Sim
- B. () Não

2.3 Você utiliza recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa com este público?

- A. () Sim
- B. () Não
- C. () Não conheço esses recursos.

2.4 Como foi sua experiência com a formação continuada em Educação Especial inclusiva ofertada pela Secretaria de Educação do município?

- A. () Considero importante e colabora para minha prática pedagógica.

B. () Ainda não tive a oportunidade de participar.

C. () Participei, porém considero que foi uma formação desvinculada do contexto educacional que vivencio.

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO - PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL/COORDENADORA PEDAGÓGICA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO, LINGUAGENS E
INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS.**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Caros colaboradores,

este questionário é um importante instrumento de coleta de dados que compõe o método do Projeto de Intervenção intitulado: **COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE DIAS D'ÁVILA**, que propõe, através do diálogo entre professores, a construção de uma proposta de formação continuada na perspectiva inclusiva, que contribua para o contexto da atuação desses profissionais.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Att.:

Eunice Uzeda

(Mestranda em Educação - FACED/UFBA)

1. IDENTIFICAÇÃO E FORMAÇÃO DOS/AS PARTICIPANTES

1.1 Sexo:

- A. () Feminino
- B. () Masculino
- C. () Outro

1.2 Qual a sua idade?

- A. () Entre 30 e 40 anos
- B. () Entre 40 e 50 anos
- C. () Entre 50 e 60 anos
- D. () Mais de 60 anos

1.3 Qual a sua formação inicial?

- A. () Licenciatura em Pedagogia

- B. () Licenciatura em Educação Física
- C. () Licenciatura /Graduação em outras áreas.

1.4 Qual período você concluiu a graduação?

- A. () Antes de 1990
- B. () Entre 1990 e 2000
- C. () Entre 2000 e 2010
- D. () Entre 2010 e 2020

1.4 Qual o seu nível de formação?

- A. () Graduação
- B. () Especialização
- C. () Mestrado
- D. () Doutorado

1.5 Possui curso ou pós-graduação na área da inclusão escolar de estudantes com deficiência?

- A. () Sim
- B. () Não

1.6 Há quanto tempo você atua na Educação Infantil/Coordenação?

- A. () Menos de 1 ano.
- B. () Entre 1 e 3 anos.
- C. () Entre 3 e 5 anos.
- D. () Entre 5 e 10 anos.
- E. () Mais de 10 anos.

2. INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL/ COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA

2.1 O que você acha da inclusão da criança com TEA na Educação Infantil atualmente?

- A. () Tem ocorrido efetivamente.
- B. () Não tem ocorrido efetivamente.
- C. () Para se efetivar precisa de formação continuada e demais apoios.

2.2 O seu conhecimento sobre Transtorno do Espectro Autista lhe traz segurança para atuar junto a este público?

- A. () Sim
- B. () Não

2.3 Você conhece recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa com este público?

- A. () Sim
- B. () Não
- C. () Tenho alguma noção sobre o assunto, mas não conheço profundamente.

2.4 Como foi sua experiência com a formação continuada em Educação Especial inclusiva ofertada pela Secretaria de Educação do município?

- A. () Considero importante e colabora para minha prática pedagógica.
- B. () Ainda não tive a oportunidade de participar.

C. () Participei, porém considero que foi uma formação desvinculada do contexto educacional que vivencio.

APÊNDICE D - QUESTÕES DISPARADORAS – GRUPO FOCAL



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO, LINGUAGENS E
INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS.**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

**PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E COORDENADORA PEDAGÓGICA**

Formação - Transtorno do Espectro Autista - Tecnologia Assistiva/Comunicação Aumentativa e Alternativa

1. O que vocês entendem por educação inclusiva? Vocês acreditam que ela pode ocorrer na Educação Infantil?
2. O que vocês conhecem sobre o Transtorno do Espectro Autista e quais temas vocês consideram emergentes sobre este assunto?
3. Como ocorre a articulação com professores do AEE e da EI? Vocês constroem conjuntamente o Plano Educacional Individualizado?
4. Como vocês avaliam a formação continuada na área da Educação Especial, ofertada pela Secretaria de Educação do município? De que modo esta formação colabora com seu trabalho direcionado às crianças com TEA?
5. Vocês utilizam alguma estratégia ou recurso para apoiar a comunicação com a criança com TEA na Educação Infantil?
6. Que tipo de formação vocês consideram que poderia contribuir para a prática educativa com crianças com Transtorno do Espectro Autista e seu processo de inclusão escolar? (natureza da formação, profissionais que mediarão a formação, carga horária, local, espaço escolar ou extraescolar, modalidade de suporte à inclusão).
7. Em sua opinião, quais os avanços e desafios no processo de inclusão escolar da criança com Transtorno do Espectro Autista?

APÊNDICE – E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO, LINGUAGENS E
INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS.**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Ao Secretário Municipal de Educação

Por meio deste, dirigimo-nos a V.Sa. para solicitar que a estudante do Programa de Pós-graduação em Currículo Linguagens e Inovações Pedagógicas – Mestrado Profissional em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, Eunice Uzeda dos Santos, portadora do RG nº 1015451934, matrícula nº 2022116810, sob a orientação da Prof.^a. Dr.^a. Leila da Franca Soares e coorientação da Prof.^a. Dr.^a. Sheila de Quadros Uzeda realize a pesquisa de campo do projeto de pesquisa interventiva Comunicação Aumentativa e Alternativa e Transtorno do Espectro Autista: uma proposta de formação continuada com enfoque colaborativo para professores que atuam Educação Infantil da rede municipal de Dias d'Ávila, durante os meses de junho a agosto do ano corrente na Escola Municipal Madre Diamantina, localizada no Bairro do Genaro-Dias d'Ávila/BA. Listamos os e-mails das orientadoras e da estudante para contato e permanecemos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

E-mail da orientadora:leilafrancas@gmail.com

E-mail da coorientadora: sheilauzeda@ufba.br

E-mail da estudante:euniceuzeda@ufba.br

E-mail e telefone institucional – mped@ufba.br / 71-99655-7579

Agradecemos a atenção dispensada e aguardamos a resposta.

Dias d'Ávila, 31 de maio de 2023.

Atenciosamente,

Leila da Franca Soares
Orientador(a)

APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO, LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS.

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da Pesquisa intitulada **“A Comunicação Aumentativa e Alternativa e o Transtorno do Espectro Autista: uma proposta de formação para professores de educação infantil”**, proposta no âmbito do Mestrado Profissional em Educação (MPED), oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas – PPGCLIP, da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

O objetivo deste estudo consiste em analisar as percepções das professoras quanto à inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da Educação Infantil (EI) e ao uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Para tal, toma-se como campo empírico uma escola que atenda a etapa da EI da rede municipal de Dias d’Avila-BA.

Conforme aponta a Resolução 466/2012, II.2 “Tais participantes devem ser esclarecidos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa lhes acarretar”. Nesta perspectiva, a natureza da pesquisa **é refletir sobre** as percepções dos professores da EI quanto a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Esta pesquisa justifica-se pelo aumento significativo de crianças com TEA na EI e a necessidade de formação continuada para os professores desta etapa, que considere sua realidade como ponto relevante.

Nesta perspectiva, sua participação na pesquisa é voluntária e se dará por meio de respostas ao um questionário on-line e em dois grupos focais. Desta forma, destacamos que a pesquisa que está organizada da seguinte forma: primeira etapa consta de um questionário virtual via *Google Forms* (o link será enviado ao e-mail individualmente), com um total de 10 questões (objetivas) direcionadas aos professores da sala comum da EI e AEE, que versam

sobre informações gerais quanto à formação inicial e continuada; conhecer em linhas gerais a percepção desses profissionais sobre a formação continuada em educação inclusiva ofertada pela rede municipal e ainda se possuem conhecimentos sobre TEA e CAA. O prazo para preenchimento do questionário será de quinze dias, contados a partir da data de envio do link pelo pesquisador. A segunda e última etapa, consiste em dois grupos focais com 4 perguntas disparadoras cada um, a serem realizados de forma presencial na escola com o tempo estimado de 40 a 60 minutos cada um, com data e horários previamente acordados. Como instrumentos serão utilizados o questionário on-line através do Google Forms, roteiro com as questões disparadoras do grupo focal e gravador de voz, para posterior transcrição e fidelidade ao discurso. Sendo que somente serão utilizadas na análise dos dados as falas previamente autorizadas. As perguntas do questionário on-line, questões disparadoras dos grupos focais serão de forma clara em linguagem acessível, utilizando-se das estratégias mais apropriadas à cultura e respeitando as singularidades de cada participante da pesquisa, como destaca a Resolução 466/2012, IV.1 b. Vale ressaltar que, qualquer outra pesquisa a ser feita com o material coletado será submetida para apreciação e aprovação do CEP-FACED/UFBA.

Os riscos decorrentes de sua participação nesta pesquisa são: o desconforto por responder questões relacionadas ao seu ambiente de trabalho, a invasão de privacidade, a necessidade de disponibilização do seu tempo, discriminação a partir das respostas e/ou opiniões reveladas durante as entrevistas e divulgação de dados confidenciais. Vale destacar que, nos riscos referentes ao desconforto, será oferecido apoio, além de uma conversa atenta e sensível ao desconforto do participante, viabilizar um atendimento emocional, será aguardado o tempo que for necessário até que tais questões sejam sanadas, considerando a experiência profissional e acadêmica na área. Ao identificar possíveis desconfortos dos participantes seja emocional, físico, bem como constrangimentos que o entrevistado poderá sentir por compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos que possa se sentir incômodo em falar, destaca-se que, o participante não precisa responder a qualquer pergunta ou parte de informações obtidas na entrevista se sentir desconforto em falar. Além disso, vale destacar que se o ambiente da escola, por qualquer motivo, não se apresentar como adequado para ocorrer o grupo focal, a pesquisadora irá providenciar e arcar com local fora da escola e transporte, que proporcione aos participantes o conforto e a privacidade necessária para este momento. Portanto, serão tomadas essas ações/attitudes práticas descritas acima, a fim de minimizar esses possíveis riscos (desconforto, constrangimento - se houver). Sendo assim, um ambiente agradável e confortável são direitos dos participantes da pesquisa, segundo a Resolução Nº 466/2012.

Entretanto, como forma de minimizar/evitar tais riscos, algumas providências serão tomadas, a exemplo, da possibilidade de escolha de um ambiente privativo para resposta aos grupos focais, definição de um tempo que não altere significativamente a sua rotina de trabalho ou estudo e de um horário que lhe seja mais conveniente para agendamento dos grupos focais, assim como garantir o seu acesso a transcrição das falas antes da publicação dos dados. Será assegurado pelo pesquisador o pleiteio de indenização em caso de danos decorrentes de sua participação na pesquisa, além de contribuir, se necessário, o ressarcimento das despesas decorrentes da participação da pesquisa, como alimentação e/ou transporte.

Como a resposta ao questionário será on-line, através do aplicativo Google Forms, acrescenta-se ainda como risco decorrente de sua participação o compartilhamento de informações pessoais em meios virtuais e a exposição, caso aconteça algum problema com a tecnologia utilizada que possibilite o vazamento de dados. No intuito de minimizar esses riscos após a conclusão da coleta de dados será realizado o download dos dados coletados (tanto do questionário on-line, quanto da gravação do grupo focal), que serão posteriormente transferidos para o notebook pessoal da pesquisadora, sendo excluído qualquer registro do aplicativo e do e-mail evitar o compartilhamento de dados da participante. A anuência do TCLE se dará antes da resposta ao questionário e aos grupos focais presencialmente, onde o documento poderá ser lido cautelosamente. Já o envio do link para resposta ao questionário se dará via e-mail para evitar que suas informações pessoais sejam visualizadas por terceiros, conforme orientações disponibilizadas no Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS - Orientações para procedimentos em pesquisas em ambiente virtual.

Ainda conforme o ofício supracitado, o/a Sr. (a) haverá acesso aos tópicos abordados no questionário antes de responder, para uma tomada de decisão informada. Além disso, reforçamos que sua participação é totalmente voluntária. Você tem o direito de não responder a qualquer pergunta sem necessidade de justificativa.

Com o projeto interventivo proposto, espera-se *ampliar a discussão sobre a inclusão da Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil; *construir uma proposta de formação acerca da temática do Transtorno do Espectro Autista e da Comunicação Aumentativa e Alternativa como forma de intervenção possível, e com isso *contribuir para reposicionamento de propostas de formação continuada para professores de Educação Infantil da rede municipal de Dias d ' Ávila, ampliando a discussão sobre educação inclusiva através do enfoque no trabalho colaborativo.

Considerando assim, o respeito pela dignidade humana, à proteção da imagem da instituição e do participante, a não estigmatização, a garantia da não utilização das informações

em prejuízo, inclusive em termos de autoestima, além do desenvolvimento e o engajamento ético, consoante a Resolução Nº 466/2012.

Os resultados serão transcritos, analisados e apresentados sem qualquer menção dos nomes dos (as) participantes, sendo garantido o anonimato. Comprometo-me, como pesquisadora, com o mínimo de danos e riscos.

É importante destacar que a Secretaria Municipal de Educação e os gestores das escolas onde será realizada a pesquisa estão cientes das corresponsabilidades como instituições coparticipantes do presente projeto de pesquisa, do compromisso de garantir a segurança e o bem estar dos participantes envolvidos na Instituição, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de segurança e bem estar, além de autorizar, o desenvolvimento da presente pesquisa nestas instituições e declararem conhecer as Normas e Resoluções que norteiam a prática de pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução 466/12.

Ressaltamos ainda que, o (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa na participação desta pesquisa, e não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação. Se depois de consentir com a sua participação o (a) Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo.

Solicito a permissão para publicação dos resultados, considerando que, a divulgação das informações só será realizada de forma anônima e sendo os dados coletados de forma geral, bem como os termos de consentimento livre e esclarecido mantidos aos meus cuidados na Secretaria do Programa de Pós-Graduação, da Universidade Federal da Bahia, por um período de 05 anos sob a minha responsabilidade. Este presente Termo será emitido em duas vias assinadas pelo participante e por mim, pesquisadora.

Estamos à disposição para maiores esclarecimentos e caso haja qualquer dúvida ou preocupação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável por esta pesquisa por meio do seguinte endereço eletrônico: nyceuzeda@gmail.com, Tel. 71-991047942 (WhatsApp), ou com a orientadora dessa pesquisa, a professora Dra. Leila Soares, via e-mail: leilafrancas@gmail.com , ou ainda com a coorientadora a professora Dra. Sheila Uzêda, via e-mail: sheilauzeda@ufba.br.

Ressalto que esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (CEPFACED.UFBA) - Avenida Reitor Miguel

Calmon s/n - Campus Canela - 40.110 100. Salvador - Bahia – Brasil. Telefone Geral: 55 71 3283 7272 | Secretaria: 3283 7200 | Diretoria: 3283 7229. E-mail: cepee.ufba@ufba.br.

Agradecemos, antecipadamente, pela sua colaboração.

Prof.^a. Dra. Leila da Franca Soares (orientadora)

Eunice Uzeda dos Santos (pesquisadora)

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, fui informado sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa acima descrita e compreendi as explicações fornecidas. Por isso, concordo em participar desta pesquisa, sabendo que não vou ter retorno financeiro e que posso sair a qualquer tempo. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do (a) participante

Assinatura da Pesquisadora

Prof.^a. Dra. Leila da Franca Soares (orientadora)

_____, ____/____/____

Local e data.

APÊNDICE G - PRODUÇÃO TÉCNICA-TECNOLÓGICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO, LINGUAGENS E
INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

EUNICE UZEDA DOS SANTOS

COMUNICAA:
PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORAS E COMUNIDADES
ESCOLARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Salvador

2024

EUNICE UZEDA DOS SANTOS
LEILA DA FRANCA SOARES
SHEILA DE QUADROS UZÊDA

COMUNICAA:
PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORAS E COMUNIDADES
ESCOLARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Produção Técnica-Tecnológica apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, do curso de Mestrado Profissional em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Dra. Leila da Franca Soares

Coorientadora: Dra. Sheila de Quadros Uzêda

Linha de Pesquisa: Espaços educativos e Linguagens

Salvador

2024

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

Santos, Eunice Uzeda dos.

COMUNICAA [recurso eletrônico]: proposta de formação para professoras e comunidades escolares de educação infantil / Eunice Uzeda dos Santos - Dados eletrônicos - 2024.

Orientadora: Prof^a Dr^a Leila da Franca Soares

Coorientadora: Prof^a Dr^a Sheila de Quadros Uzêda

Projeto de intervenção (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2024.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação infantil. 2. Transtorno do espectro autista. 3. Comunicação aumentativa e alternativa. 4. Formação colaborativa. I. Soares, Leila da Franca. II. Uzêda, Sheila de Quadros. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. IV. Título.

372. 21 - 23 ed.

SANTOS, Eunice Uzeda. **COMUNICAA**: proposta de formação para professoras e comunidades escolares de educação infantil. 2024. Orientadora: Dra. Leila da Franca Soares. Coorientadora: Dra. Sheila de Quadros Uzêda. 22 f. il. Projeto de Intervenção (Mestrado

Profissional em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

RESUMO

A proposta de formação COMUNICAA visa a promover a formação continuada de professoras da Educação Infantil (EI) do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e toda a comunidade escolar para promover a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) por meio da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Esta proposta resulta da pesquisa de mestrado intitulada *Comunicação Aumentativa e Alternativa e Transtorno do Espectro Autista: uma proposta de formação para professoras e comunidades escolares de Educação Infantil*, realizada na Rede Municipal de Educação de Dias d'Ávila e implementada como projeto piloto em um Centro Municipal de Educação Infantil em Salvador (BA). A iniciativa demonstrou impactos positivos, evidenciando a importância da formação continuada para que práticas pedagógicas inclusivas se efetivem. Fundamentada na concepção de que a inclusão exige o envolvimento coletivo, a proposta evidencia a relevância da CAA na interação, autonomia e desenvolvimento das crianças com TEA, bem como a necessidade de ampliar o diálogo entre profissionais e famílias. Seus objetivos incluem: proporcionar reflexões sobre a CAA como recurso de inclusão, favorecer a comunicação e participação das crianças com TEA, apoiar a avaliação e implementação de recursos de CAA, e fortalecer a colaboração nas comunidades escolares. A metodologia é dinâmica, flexível e adaptável às demandas reais, priorizando a escuta ativa, a exposição dialogada e as vivências práticas com foco em temas como inclusão, acessibilidade e práticas pedagógicas voltadas às crianças com TEA. As atividades são planejadas ao longo do ano letivo, alinhadas às rotinas escolares e integradas a momentos estratégicos, como jornadas pedagógicas e reuniões de pais, para favorecer a participação contínua e colaborativa. Além disso, a formação propõe ciclos realizados em agrupamentos de escolas, possibilitando trocas entre professoras e fortalecendo o senso de comunidade. Diferentemente de práticas que tratam a deficiência ou o recurso como determinantes, a proposta enfatiza o papel das interações, brincadeiras e vivências como elementos centrais no processo de desenvolvimento infantil. Assim, a COMUNICAA apresenta-se como um convite à construção coletiva de práticas inclusivas, valorizando a diversidade e promovendo o protagonismo das crianças com TEA na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil, Transtorno do Espectro Autista, Comunicação Aumentativa e Alternativa, Formação colaborativa.

SANTOS, Eunice Uzeda. *COMUNICAA*: education proposal for early childhood education teachers and school communities. 2024. Supervisor: Dr. Dra. Leila da Franca Soares. Co-supervisor: Sheila de Quadros Uzêda. 22 f. il. Intervention Project (Professional Master's Degree in Education) Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2024.

ABSTRACT

COMUNICAA education proposal aims at promoting continued training for Early Childhood Education teachers of Specialized Educational Assistance (AEE in its Portuguese acronym) and the entire school community to promote inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) through Augmentative and Alternative Communication (AAC). This proposal results from the master's research entitled *Augmentative and Alternative Communication and Autism Spectrum Disorder: a training proposal for Early Childhood Education teachers and school communities*, carried out in the Municipal Education Network of Dias d'Ávila and implemented as a pilot project in a Municipal Early Childhood Education Center in Salvador (BA). The initiative demonstrated positive impacts, highlighting the importance of continuing education for inclusive pedagogical practices to become effective. Based on the concept that inclusion requires collective involvement, the proposal highlights the relevance of AAC in interaction, autonomy and development of children with ASD, as well as the need to expand the dialogue between professionals and families. Its objectives include providing reflections on AAC as an inclusion resource, promoting communication and participation of children with ASD, supporting the evaluation and implementation of AAC resources, and strengthening collaboration in school communities. Methodology is dynamic, flexible and adaptable to real demands, prioritizing active listening, dialogued exposure and practical experiences focusing on topics such as inclusion, accessibility and pedagogical practices aimed at children with ASD. Activities are planned throughout the school year, aligned with school routines and integrated into strategic moments, such as pedagogical days and parent meetings, to encourage continuous and collaborative participation. Furthermore, the training proposes cycles carried out in groups of schools, enabling exchanges between teachers and strengthening the sense of community. Unlike practices that treat disability or resources as determinants, the proposal emphasizes the role of interactions, games and experiences as central elements in the child development process. Therefore, COMUNICAA presents itself as an invitation to the collective construction of inclusive practices, valuing diversity and promoting the protagonism of children with ASD in Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education, Autism Spectrum Disorder, Augmentative and Alternative Communication, Collaborative Education.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	12
2 PROPOSTA DA PRODUÇÃO TÉCNICO-TECNOLÓGICA	17
2.1 CICLO FORMATIVO 1 - ESCUTA E AÇÃO: CONSTRUINDO UMA FORMAÇÃO QUE FAVOREÇA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA	17
2.2 CICLO FORMATIVO 2 - A CRIANÇA COM TEA E A INCLUSÃO ESCOLAR.....	18
2.3 CICLO FORMATIVO 3 - TEA E A TECNOLOGIA ASSISTIVA: ÊNFASE NA CAA	19
2.4 CICLO FORMATIVO 4 - AVALIAÇÃO E CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE RECURSOS CAA	20
2.5 CICLO FORMATIVO 5 - ESTRATÉGIAS DE MODELAGEM E A IMPORTÂNCIA DA COLABORAÇÃO PARA IMPLEMENTAÇÃO DA CAA NO CONTEXTO DA EI PARA CRIANÇAS COM TEA.....	22
2.6 CICLO FORMATIVO 6 - APROFUNDAMENTO DE ESTUDOS	23
2.7 CICLO FORMATIVO 7 - COMUNICAR: INCLUIR É UMA RESPONSABILIDADE NOSSA!	24
2.8 CICLO FORMATIVO 8 - ARTICULAÇÃO-AÇÃO: PARCERIA ESCOLA E FAMÍLIA	26
REFERÊNCIAS.....	27

1 APRESENTAÇÃO

Considerando a importância da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) desde a etapa da Educação Infantil (EI), esta proposta de formação parte da compreensão inicial de que instaurar processos formativos voltados para inclusão requer considerar o contexto no qual se inserem as professoras e demais profissionais que atuam com essas crianças, além de suas famílias. Desse modo, a formação aqui proposta tem enfoque colaborativo, no qual todos os envolvidos são considerados corresponsáveis e exercem papel fundamental como *parceiros de comunicação* das crianças com TEA.

Esta proposta de formação é resultado da pesquisa de mestrado intitulada *Comunicação Aumentativa e Alternativa e Transtorno do Espectro Autista: uma proposta de formação para professoras e comunidades escolares de Educação Infantil*, na qual foram evidenciados estudos que reafirmam os benefícios da CAA para crianças com TEA na EI e realizada a escuta das professoras de EI e do AEE que compõem a rede municipal de Dias d'Ávila. A pesquisa de campo possibilitou melhor direcionamento para o projeto de intervenção, na medida em que contribuiu com a percepção do contexto e das demandas reais dos participantes da pesquisa. Ademais, essa formação foi implementada como projeto piloto em formação em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na cidade de Salvador, na Bahia, onde a pesquisadora passou a ter maior parte maior parte de sua carga horária de trabalho. A formação teve impacto positivo que ressoou em todo o ambiente escolar.

Nesse sentido, o presente projeto justifica-se pela necessidade verificada nos estudos teóricos, na pesquisa de campo e na aplicação da formação, de que tanto as professoras do AEE quanto da EI, assim como a comunidade escolar como um todo, desenvolvam conhecimento sobre a criança com TEA e CAA. Compreender a importância da CAA é fundamental para promover a interação, autonomia e inclusão dessas crianças desde a EI.

Para Deliberato, Gonçalves e Nunes (2017, p. 9) “a competência comunicativa é um direito de todos e uma capacidade fundamental para o desenvolvimento global do indivíduo e para a conquista de sua autonomia.” Nesse sentido, nossa proposta apresenta os seguintes objetivos principais:

- Promover formação continuada para professoras de EI, do AEE e para comunidade escolar sobre a criança com TEA e a CAA;

- Proporcionar aos participantes formação e uma reflexão sobre a importância da CAA para inclusão, acessibilidade e autonomia das crianças com TEA através da formação continuada;
- Favorecer a comunicação, a participação e a autonomia da criança com TEA na EI;
- Contribuir com a avaliação e a implementação de recursos de CAA para a criança com TEA na EI; e
- Cooperar com a ampliação do diálogo, da reflexão, da colaboração e a formação coletiva sobre a criança com TEA e a CAA para comunidades escolares de EI.

Assim, a proposta de formação aqui apresentada não visa a construir uma fórmula ou modelo rígido a ser seguido. Ao contrário, espera-se que ela sirva como ponto de partida para a socialização dessas temáticas na rede municipal, contribuindo para o reposicionamento da CAA no Plano Municipal de Educação (PME) e no Documento Referencial Curricular do município. Além disso, busca-se ampliar a compreensão sobre a necessidade de uma formação que inclua toda a comunidade escolar, pois a inclusão é movimento que demanda o envolvimento da coletividade. Diferentemente do que atualmente se pratica na rede, o processo formativo proposto aqui valoriza a escuta como elemento essencial para definir, ampliar, ajustar, reconfigurar ou incluir temáticas que emergem das demandas do grupo participante. O diferencial desta proposta reside em sua natureza dinâmica, flexível e em constante movimento, adaptando-se às necessidades reais dos envolvidos.

Sobre esse cenário, Michels (2017, p. 36) enfatiza que, durante muito tempo, a formação de professores na perspectiva da Educação Especial priorizou a deficiência em detrimento do fazer pedagógico. Por isso, reafirmamos que, nesta proposta formativa, compreendemos a mediação pedagógica como fundamental no processo de desenvolvimento das crianças com TEA e na implementação da CAA. Aqui, nem a deficiência nem o recurso são determinantes do que a criança pode potencialmente comunicar; ao contrário, a mediação, as interações, brincadeiras, vivências e experiências ganham destaque como elementos preponderantes no desenvolvimento das crianças com TEA.

Outro ponto importante na proposta em questão é o convite para participação de toda a comunidade escolar, pois concordamos com Costa, Zanata e Capelline (2018), de que há ganhos importantes para o desenvolvimento da criança com TEA na EI, quando se compreende a lógica de que todas as pessoas que compõem a escola precisam de capacitação, pois aumentam as chances de que essas crianças sejam atendidas em suas necessidades e potencialidades.

Dessa forma, a proposta inicial é que a formação seja planejada com uma carga horária diferenciada para cada grupo, conforme suas necessidades específicas. Além disso, para garantir uma escuta mais detalhada e atender a todos os grupos, recomenda-se que a formação ocorra em agrupamentos de escolas, permitindo que professoras da EI e do AEE participem juntas desses momentos.

Sugerimos que a formação seja distribuída ao longo do ano letivo, com alguns ciclos formativos integrados aos dias em que a escola já realiza atividades internas com a equipe escolar, como jornadas pedagógicas, reuniões de pais, conselhos de classe e outros momentos estratégicos. Isso favorece uma participação mais contínua e alinhada às rotinas da escola, facilitando a troca entre todos que compõem a comunidade escolar e o fortalecimento das práticas inclusivas no cotidiano.

A mediação da formação poderá ser coordenada pela pesquisadora em colaboração com outras professoras e professores da rede municipal. Esses profissionais, baseando-se nos textos indicados em cada ciclo, dentre outros que agreguem, deverão aprofundar os estudos sobre a temática para mediar as discussões e conduzir produções coletivas, podendo também contar com a participação de convidados que sejam estudiosos das temáticas abordadas.

A metodologia proposta para o curso consiste na escuta atenta dos participantes e exposição dialogada sobre os seguintes temas: inclusão, acessibilidade, CAA, a criança com TEA na EI, além de momentos coletivos de vivências e práticas.

Na página seguinte apresentamos uma imagem representativa da proposta formativa.

FIGURA 1 - PROPOSTA FORMATIVA



Fonte: Elaboração própria.

No centro desta proposta, apresentado pelo ícone dos botões de engrenagem, estão os elementos fundamentais para uma formação com enfoque colaborativo, fundamentada nos estudos de Vilaronga, Mendes e Zerbato (2023). A escuta ativa, o diálogo aberto, o alinhamento de objetivos comuns, a compreensão da corresponsabilidade sem hierarquias, a construção coletiva e a aplicação de recursos são os pilares dessa abordagem. Esses são os componentes essenciais para configurar e reconfigurar a formação dos diferentes grupos participantes, garantindo que o processo seja dinâmico e aberto ao inusitado. A proposta de formação será revisada a cada edição, assegurando a atualização constante das referências bibliográficas, o que reforça a importância de um processo formativo em constante evolução.

A proposta formativa foi elaborada em ciclos interligados, cada um com características que respondem às necessidades emergentes reveladas pela pesquisa de campo. Essa estrutura progressiva sugere iniciar o processo formativo a partir do Ciclo 1, seguindo a sequência dos demais para familiarizar os participantes com os temas e aumentar gradualmente a complexidade. Os Ciclos 7 e 8, voltados para a comunidade escolar e as famílias, podem ocorrer paralelamente aos ciclos direcionados a docentes, coordenação pedagógica e gestão escolar.

Nossa intenção, ao organizar a formação em ciclos formativos, é oferecer uma estratégia para uma aprendizagem estruturada e progressiva. Ao dividir a formação em etapas, é possível abordar os temas de forma gradual, permitindo que os participantes construam uma base sólida antes de avançar para tópicos mais complexos. Além disso, essa abordagem facilita a revisão e a consolidação dos conhecimentos adquiridos, promove a integração contínua de novas práticas e adapta o conteúdo às necessidades dos participantes.

Assim, esta proposta se contrapõe à realidade atual na rede, que apresenta pouca interação com os professores e, por vezes, repete tópicos exaustivamente, sem considerar o contexto escolar e não colaborando para um espaço de partilhas, articulações e mudanças coletivas que signifiquem impacto positivo na trajetória formativa das professoras de EI, do AEE e da comunidade escolar como todo.

Por isso, vale destacar que todos os materiais, recursos e ferramentas sugeridos ao longo dos ciclos são gratuitas ou de baixo custo, no intuito de que seja uma proposta formativa exequível na realidade das escolas da rede municipal de Dias D'ávila, e apesar de aqui, ainda, não direcionarmos um eixo específico para recursos de alta tecnologia, como dispositivos sintetizadores de voz. Isso não impossibilita que futuramente, havendo condições para implementação, esse conteúdo não seja incluído na proposta.

A seguir, apresentamos a organização dos ciclos formativos. Esperamos que este material contribua com fortalecimento de ações formativas e colaborativas no tocante à educação inclusiva.

2 PROPOSTA DA PRODUÇÃO TÉCNICO-TECNOLÓGICA

2.1 CICLO FORMATIVO 1 - ESCUTA E AÇÃO: CONSTRUINDO UMA FORMAÇÃO QUE FAVOREÇA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

Público-Alvo: Professoras de EI, professores de AEE, coordenadores pedagógicos e gestores.

Objetivo: Promover o momento de escuta dos participantes do curso com a finalidade de articular os conteúdos trabalhados durante a formação com as reais demandas deles, visando ao maior engajamento dos participantes e a uma abordagem que, de fato, contribua para a construção de uma escola inclusiva, em que as crianças com TEA tenham assegurado o direito à comunicação, às brincadeiras e interações, tendo seus desafios acolhidos e suas capacidades reconhecidas e validadas.

Carga horária prevista: 4 horas (Por grupo de escolas)

Ementa: Escuta dos participantes do curso. O que é inclusão. O papel do professor no desenvolvimento da criança com TEA.

Metodologia ou Atividades: Apresentação dos participantes da formação. Momento de escuta em relação às expectativas para o curso e dos temas que atendem as necessidades da escola no que se refere à inclusão de crianças com TEA. Utilização de um instrumento para a sistematização das informações trazidas durante o momento de escuta para posterior análise e adequação do conteúdo. Explicação do tema: Eu, a Criança com TEA e a escola inclusiva.

Textos base

CHIOTE, F. A. B. Qual o papel do professor no desenvolvimento da criança com autismo? In: **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

COSTA, F. A.S. C.; ZANATA, E. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. A educação infantil com foco na inclusão de alunos com TEA. **Revista eletrônica pesquiseduca**, v. 10, n. 21, p. 294-313, 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar - O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Colombia, v. 22, n. 57, p. 93-109, mayo-agosto, 2010^a

2.2 CICLO FORMATIVO 2 - A CRIANÇA COM TEA E A INCLUSÃO ESCOLAR

Público-alvo: Professoras de EI, professores de AEE e coordenadores pedagógicos.

Objetivo: Promover a reflexão sobre o Transtorno do Espectro Autista, suas principais características, especificidades e a importância das intervenções e da mediação pedagógica para o desenvolvimento e a inclusão das crianças com TEA.

Carga horária prevista: 4 horas (1 encontro por grupo de escolas)

Ementa: TEA: Conceito, histórico e especificidades. O desenvolvimento infantil, a criança com TEA e as interações sociais. A criança com TEA e as adequações curriculares.

Metodologia: Apresentação do conteúdo da aula. No primeiro momento, os participantes vão listar as principais características e percepções sobre as crianças/pessoas com TEA que elas têm contato. Conversa sobre as características listadas e o que diz a literatura especializada sobre o tema. Exposição dialogada sobre TEA, as crianças com TEA e as adequações curriculares. Leitura compartilhada do texto *Olhando o desenvolvimento infantil e o autismo a partir da perspectiva histórico-cultural*. Atividade para o próximo encontro: levantamento das características e necessidades específicas apresentadas pelas crianças com TEA da escola em que os participantes trabalham.

Textos base

BARBOSA, M. O. O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, p. 299-310, 2018.

CHIOTE, F. A. B. Do diagnóstico à escolarização: ditos e feitos sobre o Autismo Infantil. In: **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

CHIOTE, F. A. B. Olhando o desenvolvimento infantil e o autismo a partir da perspectiva histórico-cultural. In: **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

COSTA, F. A. de S. C.; ZANATA, E. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. A educação infantil com foco na inclusão de alunos com TEA. **Revista eletrônica pesquiseduca**, v. 10, n. 21, p. 294-313, 2018.

SCHMIDT, C. Transtorno do espectro autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, PR, v. 22, n. 2, p. 221-230, abr./jun. 2017.

SCHMIDT, C. Autismo, educação e transdisciplinaridade. *In*: SCHMIDT, Carlo (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.p. 7-27.

2.3 CICLO FORMATIVO 3 - TEA E A TECNOLOGIA ASSISTIVA: ÊNFASE NA CAA

Público-alvo: Professoras de EI, professores de AEE e coordenadores pedagógicos.

Objetivo: Discutir sobre a Tecnologias Assistiva e sua importância para a inclusão das pessoas com deficiência, enfatizando a importância da TA para as crianças com TEA, bem como o papel da CAA para favorecer a comunicação, a interação, a aprendizagem e a inclusão dessas crianças. Também conhecer o *Project Core*, que é um sistema de comunicação idealizado para empoderar comunidades escolares na implementação da CAA.

Ementa: Tecnologia assistiva - definição, histórico, tipo e importância. A Comunicação Aumentativa e Alternativa e a criança com TEA. Mitos sobre a Comunicação Aumentativa e Alternativa. Sistema Robusto de CAA: Visão Geral do Project Core.

Carga horária prevista: 4 horas (1 encontro por grupo de escolas)

Metodologia: No primeiro momento, os professores devem socializar as respostas da atividade do último encontro, apresentando as características e as necessidades apresentadas pelas crianças com TEA da escola em que trabalham. O mediador do curso fará uma articulação do que os professores trouxeram com o tema do bloco. Em seguida, acontecerá a apresentação e uma discussão sobre *A Tecnologia Assistiva e a criança com TEA: ênfase na CAA*, além de desmistificar os principais mitos sobre a CAA. Por fim, será apreciado o vídeo *Visão Geral do Project Core* da coletânea do Project Core Brasil, traduzido pela professora doutora Renata Bonotto.

Texto base ou referências

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Assistiva - Tecnologia e Educação, 2017.

BERSCH, R.; SARTORETTO, M. L. O que é Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)? [S.l.]: **Assistiva tecnologia e educação**, 2023. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/ca.html>. Acesso em: 20 maio 2023.

BEZ, M. R. **Comunicação Aumentativa e Alternativa para sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento na promoção da expressão e intencionalidade por meio de**

ações mediadoras. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

GALVÃO FILHO, T. A. A tecnologia assistiva: de que se trata? *In*: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Org.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade.** Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 207-235.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia Assistiva: um itinerário da construção da área no Brasil.** Curitiba: CRV, 2022.

MASSARO, M. **Formação continuada do professor de educação infantil no contexto de sistemas de comunicação suplementar e alternativa.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

SAPAGE, S.; CRUZ-SANTOS, A.; FERNANDES, H. A Comunicação Aumentativa e Alternativa em crianças com perturbações graves da comunicação: cinco mitos. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.5, n.2, p. 229-240, Jul.-Dez., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v5n2.17.p229> . Acesso em: 10 de ago. de 2023.

PROJECT Core: Módulo 1 – **Visão Geral do Project Core.** Universal. Centro de Estudos sobre Letramento e Deficiência, uma unidade do Departamento de Ciências Aliadas à Saúde da Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill., Revisão e Tradução Renata Bonotto, 2023. 1 vídeo (15:15). Publicado pelo Project Core Brasil. Disponível em: <https://youtu.be/g8IUJINoyow?si=dQVqBvZ3TwOOb1ud>. Acesso em: 1 jun. 2023.

2.4 CICLO FORMATIVO 4 - AVALIAÇÃO E CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE RECURSOS CAA

Público-alvo: Professoras de EI, professores de AEE e coordenadores pedagógicos.

Objetivo: Capacitar os participantes para avaliação das necessidades comunicativas de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Ementa: Avaliação das necessidades e condições individuais das crianças com TEA para a tomada de decisão sobre o melhor formato de CAA para iniciar ou apoiar o sistema de CAA que a criança já faça uso.

Carga horária prevista: 8 horas (2 encontros de 4 horas por grupo de escolas)

Metodologia: Apresentação do conteúdo que será desenvolvido no bloco. Iniciar refletindo coletivamente sobre a importância de avaliar as condições individuais das crianças com TEA, tomada de decisão sobre melhor formato para iniciar com a CAA, reforçando que a avaliação deve considerar o trabalho articulado entre as professoras de EI e do AEE e a participação da

família, e principalmente ter a criança como ponto principal nas decisões, tomando como referência, nesse momento, as considerações de Manzini e Deliberato (2006) sobre esse processo avaliativo. Apreciação do vídeo do Módulo 5 do Project Core e discussão sobre ele. Em seguida, as participantes devem se organizar em grupos (importante que os grupos sejam compostos por professoras da mesma instituição e da professora de AEE que acompanha a instituição), cada um deles a partir de estudos de caso diferentes, devem discutir, sobre as condições individuais de cada criança apresentada no estudo de caso, o melhor formato para iniciar com a CAA e utilizar a ferramenta de seleção gratuita disponível no site do Project Core para conhecer formatos possíveis para iniciar a modelagem com CAA. Por fim, os grupos devem socializar seus estudos de caso e formato do recurso de CAA selecionado. Importante, também, que seja ressaltada a relevância da corresponsabilidade entre professores na avaliação e implementação da CAA. Recomenda-se propor que, no segundo e último encontro do ciclo formativo, uma dupla composta por um professor do AEE e uma professora da EI de cada escola apresentem os materiais de CAA elaborados. Esses materiais devem ser baseados em uma avaliação real realizada com uma criança com TEA, levando em consideração também a interação com a família.

Textos base

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas para a educação:** equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos pedagógicos II. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. fasc. 2.

PROJECT Core: Módulo 5 - **Apoio ao Acesso ao Vocabulário Essencial Universal**. Centro de Estudos sobre Letramento e Deficiência, uma unidade do Departamento de Ciências Aliadas à Saúde da Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill., Revisão e Tradução Renata Bonotto, 2023. 1 vídeo (21:26). Publicado pelo Project Core Brasil. Disponível em: <https://youtu.be/9WI1b1mVW7I?si=wR1olSLNAc9SS5vL>. Acesso em: 1 jun. 2023.

UNIVERSAL Core Vocabulary Format Decisions. Disponível em: https://unc.az1.qualtrics.com/jfe/form/SV_2tQv5k6yYsILJuR. Acesso em: 10 ago. 2024.

2.5 CICLO FORMATIVO 5 - ESTRATÉGIAS DE MODELAGEM E A IMPORTÂNCIA DA COLABORAÇÃO PARA IMPLEMENTAÇÃO DA CAA NO CONTEXTO DA EI PARA CRIANÇAS COM TEA

Público-Alvo: Professoras de EI, professores de AEE, coordenadores pedagógicos, auxiliares de classe e cuidadores.

Objetivo: Abordar a temática da criança com TEA no sentido de desfazer estereótipos, mitos e reforçar a importância das interações sociais no desenvolvimento de todas as crianças, além de apresentar o modelo social da deficiência em contraposição ao modelo médico. Refletir sobre o que é presumir potencial no tocante à criança com TEA e suas possibilidades de comunicação. Conhecer o conceito e as estratégias de modelagem possíveis no cotidiano da EI com crianças com TEA, ressaltando a importância da colaboração para a implementação da CAA nesse contexto. Apresentar o conceito de parceiro de comunicação, reforçando que todas as pessoas que convivem com as crianças com TEA podem e devem ser boas parceiras de comunicação, no intuito de promover um ambiente educacional mais inclusivo e acessível, que favoreça a comunicação e o desenvolvimento integral das crianças com TEA.

Ementa: A criança com TEA na Educação Infantil - a criança não é um diagnóstico. O que é presumir potencial? Conceito de modelagem no contexto da Comunicação Aumentativa e Alternativa. Estratégias de modelagem. O que é e como ser um bom parceiro de comunicação?

Carga horária prevista: 8 horas (2 encontros de 4 horas por grupo de escolas)

Metodologia ou atividades: Apresentação do conteúdo que será desenvolvido no bloco. Iniciar retomando temáticas já vistas em outros momentos, como criança com TEA na EI, desmistificar estereótipos, trazer as necessidades específicas presentes na maioria dessas crianças, que são singulares. Refletir sobre o modelo social da deficiência em contraposição ao modelo médico. Em seguida, exibir imagens de várias pessoas com diferentes condições físicas e cognitivas e perguntar aos participantes se eles acreditam que todas aquelas pessoas têm a capacidade de se comunicar, aproveitar esse momento para refletir e reforçar que todo mundo pode se comunicar, desde que um meio adequado lhe seja apresentado. Em seguida serão apreciados alguns trechos dos vídeos dos Módulos 2 e 3 do Project Core, os quais tem os respectivos temas: Comunicadores Iniciais e Entrada de Linguagem de Apoio. Os dois módulos tratam de diversas da modelagem, do conceito de parceiro de comunicação, e potencializa a importância

da colaboração entre professores para implementação da CAA. Por fim, as participantes, em grupos, devem realizar estudos de caso e socializar estratégias possíveis de modelagem para cada caso.

Textos base:

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas para a educação:** equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos pedagógicos II. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. fasc. 2.

PROJECT Core Brasil: Módulo 2 - **Vocabulário Essencial Universal**. Centro de Estudos sobre Letramento e Deficiência, uma unidade do Departamento de Ciências Aliadas à Saúde da Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill., Revisão e Tradução Renata Bonotto, 2023. 1 vídeo (16:30). Publicado pelo Project Core Brasil. Disponível em: https://youtu.be/Bx9RZXlpGA?si=x_frxiRaFsT3tVEb. Acesso em: 1 jun. 2023.

PROJECT Core: Módulo 3 - **Comunicadores Iniciantes**. Centro de Estudos sobre Letramento e Deficiência, uma unidade do Departamento de Ciências Aliadas à Saúde da Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill., Revisão e Tradução Renata Bonotto, 2023. 1 vídeo (10:53). Publicado pelo Project Core Brasil. Disponível em: <https://youtu.be/FUHNbCV6teo?si=9j1V2I2yx6xREzAB>. Acesso em: 1 jun. 2023.

2.6 CICLO FORMATIVO 6 - APROFUNDAMENTO DE ESTUDOS

Público-alvo: Professores de AEE

Objetivo: Discutir o papel e a importância do AEE na EI, aprofundando a compreensão sobre CAA, avaliação, construção de recursos e modelagem. É fundamental que os professores de AEE, nesse contexto, concentrem-se em investigar e eliminar as barreiras de comunicação por meio de uma avaliação conjunta, implementação e modelagem de práticas inclusivas. Esse processo pode começar na Sala de Recursos Multifuncionais e deve ser amplamente compartilhado com a escola comum. Para tanto, é essencial que esses profissionais dominem esses conteúdos, garantindo um suporte efetivo e inclusivo.

Ementa: Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Project Core: compreendendo o sistema robusto de comunicação, modelagem e avaliação. Matriz de Comunicação. Construção de recursos de CAA: suportes visuais e pranchas de CAA.

Carga horária prevista: 32 horas (4 encontros de 8 horas)

Metodologia: Retomar a função do AEE, especificamente sua configuração na etapa da EI a partir das orientações da Nota técnica nº 02, de 04 de agosto de 2015, que orienta para a organização e a oferta do AEE na EI. Estudo em grupo dos 12 módulos de Project Core, da Matriz de Comunicação e da construção de recursos de CAA.

Textos base ou referências:

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 02, de 04 de agosto de 2015.** Orientações para a organização e oferta do atendimento educacional especializado na educação infantil. Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18047-ntc-02-orientacoes-para-organizacao-oferta-do-ae-na-educacaoinfantil&Itemid=30192#:~:text=Prev%C3%AA%20o%20Atendimento%20Educacional%20Especializado,%2C%20considerando%20suas%20necessidades%20espec%C3%ADficas%22. Acesso em: 30 jan. 2023.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas para a educação:** equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos pedagógicos II. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. fasc. 2.

PRANCHA Fácil: **Editor de Prancha de Comunicação.** 1.4a. RJ: UFRJ, 2015-2019. Software. Disponível em: <https://intervox.nce.ufrj.br/pranchafacil/>. Acesso em: 10 mai. 2024.

PROJECT Core Brasil. Centro de Estudos sobre Letramento e Deficiência, uma unidade do Departamento de Ciências Aliadas à Saúde da Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill., Revisão e Tradução Renata Bonotto, 2023. 1 vídeo (10:53). Publicado pelo Project Core Brasil. Disponível em: <https://youtu.be/FUHNbCV6teo?si=iUajCg4VzGRuDdr2>. Acesso em: 1 jun. 2023.

ROWLAND, C. **Matriz de Comunicación.** Manual para padres. Oregon: Design to learn, 2006. Disponível em: www.communicationmatrix.org. Acesso em: 01 jan. 2023.

2.7 CICLO FORMATIVO 7 - COMUNICAR: INCLUIR É UMA RESPONSABILIDADE NOSSA!

Público-alvo: professores e todos os demais profissionais da escola.

Objetivo: Provocar a comunidade escolar a refletir inicialmente sobre capacitismo e apresentar brevemente os paradigmas que nortearam o atendimento educacional as pessoas com deficiência, de modo a situar o que chamamos hoje de educação inclusiva e da implicação coletiva que ela impõe. Apresentar as principais necessidades específicas das crianças com TEA e seus direitos como criança na EI, trazer principalmente o direito à comunicação como direito de fato, dando ênfase à CAA no contexto da EI. Por fim, discorrer sobre CAA e sua utilização

no contexto escolar. Finalizar com a proposta da construção de um mural em formato de nuvem de palavras, em que cada participante poderá, através de uma palavra, definir o que esse momento formativo significou para eles.

Ementa: Capacitismo e suas expressões na sociedade e na escola. A criança com Transtorno do Espectro Autista: conhecer para melhor incluir. Comunicação Aumentativa e Alternativa: a comunicação é um direito de todos.

Carga horária prevista: 8 horas (2 encontros de 4 horas, 1 a cada semestre)

Metodologia ou atividades: Apresentação do conteúdo que será desenvolvido no bloco. Iniciar o encontro entregando frases de cunho capacitista em papel dobrado a alguns participantes e pedir que leiam um por um, e dar espaço para que eles se identifiquem ou não com esses posicionamentos. Abordar o capacitismo a partir dessas reflexões iniciais, trazer imagens e o conceito de Capacitismo. Já sobre a criança com TEA, é importante ressaltar que ela não se resume ao TEA, e que independentemente do diagnóstico, as crianças são singulares e cada uma vai apresentar desafios e capacidades, sendo a comunicação um direito de todos, e que todos são capazes de se comunicar. Finalizar apresentando a CAA, seu conceito como um TA e mostrar as diversas possibilidades e importância de sua utilização no cotidiano das crianças com TEA.

Textos base ou referências:

BARBOSA, M. O. O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, p. 299-310, 2018.

Comunicação Aumentativa e Alternativa: O que é? Quando usar? – Cartilha disponível em: <https://comunicatea.com.br> . Acesso em: 01 de jul.de 2024.

LAGE, S. R. M.; LUNARDELLI, R. S. A.; KAWAKAMI, T. T. O capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia. **Encontros Bibli**, v. 28, p. e93040, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2023.e93040>. Acesso em: 13 maio 2024.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas para a educação:** equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos pedagógicos II. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. fasc. 2.

PROJECT Core - Módulo 3: **Comunicadores Iniciantes**. Centro de Estudos sobre Letramento e Deficiência, uma unidade do Departamento de Ciências Aliadas à Saúde da Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill., Revisão e Tradução Renata Bonotto,

2023. 1 vídeo (10:53). Publicado pelo Project Core Brasil. Disponível em: <https://youtu.be/FUHNbCV6teo?si=iUajCg4VzGRuDdr2>. Acesso em: 1 jun. 2023.

2.8 CICLO FORMATIVO 8 - ARTICULAÇÃO: PARCERIA ESCOLA E FAMÍLIA

Público-alvo: Famílias, professoras do AEE e de EI e coordenadores pedagógicos.

Objetivo: Promover um diálogo articulado entre família e escola com a melhor inclusão da criança com TEA na EI. Ampliar os espaços de escuta, de troca de informações, ampliar conhecimentos e reforçar a importância da colaboração nesse contexto.

Ementa: As demandas para articulação entre escola e família.

Carga horária prevista: 12 horas (3 encontros, 1 a cada trimestre)

Metodologia: Propõe-se a realização de encontros regulares com as famílias, em que o primeiro encontro deve ser dedicado a ouvir as demandas, tanto das famílias quanto da escola, especialmente sobre a comunicação com as crianças com TEA. Os temas abordados nos encontros subsequentes serão definidos com base nas necessidades e expectativas identificadas nesse primeiro momento. Orienta-se que o primeiro encontro se pautem em um ambiente de escuta atenta, sensível e possa utilizar-se de linguagens diversas para abordar as demandas da família e da escola, criando condições para escuta mútua e respeitosa e criação de vínculos. É importante atentar para que, desse encontro, sejam definidos os temas dos próximos encontros e partilha de responsabilidades entre os participantes.

Textos base ou referências:

Serão definidos com base no primeiro encontro entre famílias e escola.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. O. O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, p. 299-310, 2018.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Assistiva - Tecnologia e Educação, 2017.

BERSCH, R.; SARTORETTO, M. L. O que é Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)? [S.l.]: **Assistiva tecnologia e educação**, 2023. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/ca.html>. Acesso em: 20 maio 2023.

BEZ, M. R. **Comunicação Aumentativa e Alternativa para sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento na promoção da expressão e intencionalidade por meio de ações mediadoras**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 02, de 04 de agosto de 2015**. Orientações para a organização e oferta do atendimento educacional especializado na educação infantil. Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18047-ntc-02-orientacoes-para-organizacao-oferta-do-ae-na-educacaoinfantil&Itemid=30192#:~:text=Prev%C3%AA%20o%20Atendimento%20Educacio%20Especializado,%2C%20considerando%20suas%20necessidades%20espec%C3%ADficas%22. Acesso em: 30 jan. 2023.

CHIOTE, F. A. B. Do diagnóstico à escolarização: ditos e feitos sobre o Autismo Infantil. In: **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

CHIOTE, F. A. B. Olhando o desenvolvimento infantil e o autismo a partir da perspectiva histórico-cultural. In: **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

CHIOTE, F. A. B. Qual o papel do professor no desenvolvimento da criança com autismo? In: **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

COMUNICA TEA. **Comunicação Aumentativa e Alternativa: O que é? Quando usar?** – Cartilha disponível em: <https://comunicatea.com.br> . Acesso em: 01 de jul.de 2024.

COSTA, F. A. de S. C.; ZANATA, E. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. A educação infantil com foco na inclusão de alunos com TEA. **Revista eletrônica pesquiseduca**, v. 10, n. 21, p. 294-313, 2018.

GALVÃO FILHO, T. A. A tecnologia assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Org.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 207-235.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia Assistiva: um itinerário da construção da área no Brasil.** Curitiba: CRV, 2022.

LAGE, S. R. M.; LUNARDELLI, R. S. A.; KAWAKAMI, T. T. O capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia. **Encontros Bibli**, v. 28, p. e93040, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2023.e93040>. Acesso em: 13 maio 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar - O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos pedagógicos II.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. fasc. 2.

MASSARO, M. **Formação continuada do professor de educação infantil no contexto de sistemas de comunicação suplementar e alternativa.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Colombia, v. 22, n. 57, p. 93-109, mayo-agosto, 2010^a

PRANCHA Fácil: **Editor de Prancha de Comunicação.** 1.4a. RJ: UFRJ, 2015-2019. Software. Disponível em: <https://intervox.nce.ufrj.br/pranchafacil/>. Acesso em: 10 mai. 2024.

PROJECT Core - Módulo 3: **Comunicadores Iniciantes.** Centro de Estudos sobre Letramento e Deficiência, uma unidade do Departamento de Ciências Aliadas à Saúde da Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill., Revisão e Tradução Renata Bonotto, 2023. 1 vídeo (10:53). Publicado pelo Project Core Brasil. Disponível em: <https://youtu.be/FUHNbCV6teo?si=iUajCg4VzGRuDdr2>. Acesso em: 1 jun. 2023.

PROJECT Core Brasil. Centro de Estudos sobre Letramento e Deficiência, uma unidade do Departamento de Ciências Aliadas à Saúde da Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill., Revisão e Tradução Renata Bonotto, 2023. 1 vídeo (10:53). Publicado pelo Project Core Brasil. Disponível em: <https://youtu.be/FUHNbCV6teo?si=iUajCg4VzGRuDdr2>. Acesso em: 1 jun. 2023.

PROJECT Core Brasil: Módulo 2 - **Vocabulário Essencial Universal.** Centro de Estudos sobre Letramento e Deficiência, uma unidade do Departamento de Ciências Aliadas à Saúde da Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill., Revisão e Tradução Renata Bonotto, 2023. 1 vídeo (16:30). Publicado pelo Project Core Brasil. Disponível em: https://youtu.be/Bx9RZXlpgaA?si=x_frxiRaFsT3tVEb. Acesso em: 1 jun. 2023.

PROJECT Core: Módulo 1 – **Visão Geral do Project Core.** Universal. Centro de Estudos sobre Letramento e Deficiência, uma unidade do Departamento de Ciências Aliadas à Saúde da Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill., Revisão e Tradução Renata Bonotto, 2023. 1 vídeo (15:15). Publicado pelo Project Core Brasil. Disponível em: <https://youtu.be/g8IUJINoyow?si=dQVqBvZ3TWOOb1ud>. Acesso em: 1 jun. 2023.

PROJECT Core: Módulo 5 - **Apoio ao Acesso ao Vocabulário Essencial Universal**. Centro de Estudos sobre Letramento e Deficiência, uma unidade do Departamento de Ciências Aliadas à Saúde da Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill., Revisão e Tradução Renata Bonotto, 2023. 1 vídeo (21:26). Publicado pelo Project Core Brasil. Disponível em: <https://youtu.be/9WI1b1mVW7I?si=wR1olSLNac9SS5vL>. Acesso em: 1 jun. 2023.

ROWLAND, C. **Matriz de Comunicación**. Manual para padres. Oregon: Design to learn, 2006. Disponível em: www.communicationmatrix.org. Acesso em: 01 jan. 2023.

SAPAGE, S.; CRUZ-SANTOS, A.; FERNANDES, H. A Comunicação Aumentativa e Alternativa em crianças com perturbações graves da comunicação: cinco mitos. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.5, n.2, p. 229-240, Jul.-Dez., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v5n2.17.p229> . Acesso em: 10 de ago. de 2023.

SCHMIDT, C. Autismo, educação e transdisciplinaridade. *In*: SCHMIDT, Carlo (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.p. 7-27.

SCHMIDT, C. Transtorno do espectro autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, PR, v. 22, n. 2, p. 221-230, abr./jun. 2017.

UNIVERSAL Core Vocabulary Format Decisions. Disponível em: https://unc.az1.qualtrics.com/jfe/form/SV_2tQv5k6yYsLLJuR. Acesso em: 10 ago. 2024.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, 2016, 7(19), 66–87. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v7i19.1029>. Acesso em: 09 junho 2024.