

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL - CAMPUS PORTO ALEGRE / RS
MESTRADO PROFISSIONAL EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

CÁTIA VAZ

**DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E
ALTERNATIVA PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO
AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO
MUNICÍPIO DE ESTEIO/RS**

Porto Alegre

2023

CÁTIA VAZ

**DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E
ALTERNATIVA PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO
AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO
MUNICÍPIO DE ESTEIO/RS**

Dissertação apresentada junto ao Mestrado Profissional em Informática na Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Porto Alegre, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Informática na Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Lizandra Brasil Estabel.

Porto Alegre

2023

CIP - Catalogação na Publicação

V393 Vaz, Cátia

Desafios na implementação da Comunicação Aumentativa e Alternativa para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo na educação infantil da Rede Municipal de Educação do município de Esteio/RS / Cátia Vaz – Porto Alegre, 2023.

194 f. : il., color.

Orientadora: Dra. Lizandra Brasil Estabel

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Rio Grande do Sul Campus Porto Alegre, Mestrado Profissional em Informática na Educação, Porto Alegre, 2023.

1. Informática na educação. 2. Comunicação Aumentativa e Alternativa. 3. Transtorno do Espectro do Autismo. 4. Educação infantil. I. Estabel, Lizandra Brasil. II. Título.

CDU: 004:37

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Porto Alegre e ao MPIE pela oportunidade acadêmica;

À minha orientadora Prof^a Dr^a Lizandra Brasil Estabel pela caminhada lado a lado, conduzindo-me em seu excelente papel mediador. Momentos riquíssimos de trocas (processo interpessoal) e de calorosos incentivos, com certeza, fazendo toda a diferença em meu aprendizado (processo intrapessoal);

Às Professoras Doutoras Eliane Lourdes da Silva Moro, Josiane Carolina Soares Ramos Procasko e Silvia de Castro Bertagnolli por contribuírem com a minha pesquisa ao comporem a banca avaliadora;

Às escolas que gentilmente colaboraram e apoiaram minha pesquisa, a realização do estudo só foi possível com o comprometimento e a participação ativa das instituições educacionais.

Ao meu amigo de longa data e irmão de coração, Cláudio Luciano Dusik (Lucinho) por proporcionar momentos de reflexão, construção e muitos aprendizados. Meu incentivo desde o início de minha caminhada profissional e acadêmica, proporcionando-me momentos valiosos de interação;

Aos meus amigos e colegas de escola que acompanharam minha trajetória, através dos meus constantes relatos de aprendizado;

Aos meus pais Maria de Lourdes e Lahôr, aos meus queridos irmãos Patrícia, Lahôr, em especial a minha irmã Débora e minha afilhada Gabriela por me darem apoio com suas palavras carinhosas e edificantes;

À minha sogra Cecília e meu cunhado Rodrigo (*in memoriam*) por conviverem próximos, acreditando em meu potencial;

Ao meu marido e companheiro Fábio do Amaral mostrando-se presente nos momentos alegres e difíceis de minha vida. Gratidão em compreender os instantes de ausência ao dedicar-me à pesquisa;

Aos meus filhos Nicolas Vaz do Amaral e Érica Vaz do Amaral prometo compensar o tempo em que precisei estar ausente para empenhar-me ao meu tão almejado sonho;

Gratidão pela vida, pelas conquistas, pela perspectiva de sempre conviver e aprender com pessoas especiais que cruzam o meu caminho. Grata a Deus pelas oportunidades que me concede. Gratidão! Gratidão! Gratidão!

[...] os princípios do desenvolvimento cognitivo são os mesmos para todos, contudo, o que define o destino da pessoa não é a deficiência em si, mas sim suas consequências sociais, já que uma criança com necessidades especiais não é uma criança menos desenvolvida, mas uma criança que se desenvolve de outra maneira. (VYGOSTKY, 1997).

RESUMO

Este estudo aborda o desafio de incluir crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola regular, destacando a necessidade de engajamento e conhecimento dos docentes sobre o Atendimento Educacional Especializado, sob a perspectiva da Educação Inclusiva. Focando nas dificuldades de comunicação oral dessas crianças, a pesquisa objetivou mapear os desafios percebidos pelos professores da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Esteio/RS ao implementar a Comunicação Aumentativa e Alternativa como parte da Tecnologia Assistiva. A abordagem qualitativa e o método estudo de caso foram empregados, com entrevistas semiestruturadas e formulário de avaliação da formação como instrumentos de coleta de dados. A coleta e análise de dados foram realizadas, alcançando o objetivo proposto, e a subsequente análise de conteúdo resultou em categorias discutidas à luz da literatura existente. O estudo gerou uma Formação de Educadores e um Guia de Orientação, disponibilizado online, que pode orientar os educadores na Educação Infantil de Esteio/RS, contribuindo para práticas educacionais inclusivas na abordagem de crianças com TEA e dificuldades na comunicação oral. O curso "Práticas no Contexto Escolar" sobre Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) foi reconhecido como fundamental para identificar desafios e encontrar soluções na implementação de CAA para crianças com TEA. A proposta promoveu uma abordagem coletiva, envolvendo os participantes próximos à criança. A pesquisa destacou desafios na área da Educação Especial Inclusiva, enfatizando a relevância de criar ambientes formativos para os educadores, promovendo reflexão acerca do significado da inclusão e a adoção de práticas inclusivas. Ficou evidente que a atuação assertiva do profissional, devidamente capacitado e envolvido na formação, implementação e acompanhamento, é essencial para assegurar a eficácia no atendimento à criança que apresenta habilidades limitadas para falar. Nesse sentido, a legislação visa não apenas diretrizes para o sistema educacional, mas também possibilitar um ambiente favorável para a aprendizagem, promovendo uma sociedade mais inclusiva. O entendimento dos recursos de CAA é fundamental para o aprendizado das crianças, especialmente na fase inicial da Educação Básica, constituindo-se como a base de todo o processo educacional.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva. Comunicação Aumentativa e Alternativa. Transtorno do Espectro do Autismo. Educação Infantil.

VAZ, Catia. Desafios na Implementação da Comunicação Aumentativa e Alternativa para Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação do Município de Esteio/RS. 2023. 194 f. **Dissertação.** Mestrado Profissional em Informática na Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Porto Alegre / RS, 2023.

ABSTRACT

This study addresses the challenge of including children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in regular schools, highlighting the need for engagement and knowledge of teachers regarding Specialized Educational Assistance, from the perspective of Inclusive Education. Focusing on the oral communication difficulties of these children, the research aimed to map the challenges perceived by teachers of Early Childhood Education in the Municipal Education Network of Esteio/RS when implementing Augmentative and Alternative Communication as part of Assistive Technology. A qualitative approach and case study method were employed, with semi-structured interviews and a training evaluation form as data collection instruments. Data collection and analysis were conducted, achieving the proposed objective, and subsequent content analysis resulted in categories discussed in light of existing literature. The study generated Educator Training and Guidance Handbook, made available online, which can guide educators in Early Childhood Education in Esteio/RS, contributing to inclusive educational practices in addressing children with ASD and oral communication difficulties. The course "Practices in the School Context" on Augmentative and Alternative Communication (AAC) and Autism Spectrum Disorder (ASD) was recognized as fundamental for identifying challenges and finding solutions in the implementation of AAC for children with ASD. The proposal promoted a collective approach, involving participants close to the child. The research highlighted challenges in the area of Inclusive Special Education, emphasizing the relevance of creating formative environments for educators, promoting reflection on the meaning of inclusion and the adoption of inclusive practices. It became evident that the assertive performance of the professional, properly trained and involved in training, implementation, and follow-up, is essential to ensure effectiveness in the care of children with limited speaking abilities. In this sense, legislation aims not only at guidelines for the educational system but also at enabling a favorable environment for learning, promoting a more inclusive society. Understanding AAC resources is fundamental for children's learning, especially in the early stages of Basic Education, constituting the foundation of the entire educational process.

Keywords: Assistive Technology. Augmentative and Alternative Communication. Autism Spectrum Disorder. Early Childhood Education.

VAZ, Catia. Challenges in the Implementation of Augmentative and Alternative Communication for Children with Autism Spectrum Disorder in Early Childhood Education of the Municipal Education Network of Esteio/RS. 2023. 194 p. **Dissertation.** Professional Master's in Informatics in Education. Graduate Program in Education. Federal Institute of Education, Science, and Technology of Rio Grande do Sul - Campus Porto Alegre / RS, 2023.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAC - Augmentative and Alternative Communication
ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE - Atendimento Educacional Especializado
APA - American Psychiatric Association
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASHA - Associação Americana de Fala, Linguagem e Audição
AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
BMCC - Base Municipal Comum Curricular
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
BPC - Benefício de Prestação Continuada
CAA - Comunicação Aumentativa e Alternativa
CAT - Comitê de Ajudas Técnicas
CEB - Conselho de Educação Básica
CEEEd/RS - Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
CID - Classificação Internacional de Doenças
CME - Conselho Municipal de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CSA - Comunicação Suplementar e Alternativa
CTA - Centro Tecnológico de Acessibilidade
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EAD - Educação Aberta e a Distância
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEB - Escola Municipal de Educação Básica
EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBC - Instituto Benjamin Constant
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRS - Instituto Federal do Rio Grande do Sul
INEP - Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
INES - Instituto Nacional da Educação de Surdos
LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
MEC - Ministério da Educação
MOOC - Massive Open Online Course
NAAH/S - Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NCC - Necessidades Complexas de Comunicação
NDR - Nível de Desenvolvimento Real
NUMESC - Núcleo Municipal de Educação em Saúde Coletiva
ONU - Organização das Nações Unidas
PcD - Pessoas com Deficiência
PCS - Símbolos de Comunicação Pictórica
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PECS - Picture Exchange Communication System
PEI - Plano Educacional Individualizado
PNE - Plano Nacional de Educação
PNEE - Política Nacional de Educação Especial
PNEEPI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da
Educação Inclusiva
PPP - Projeto Político Pedagógico
RCE - Referencial Curricular de Esteio
RME - Rede Municipal de Educação
RS - Rio Grande do Sul
SBC - Sociedade Brasileira de Computação
SEESP - Secretaria de Educação Especial
SEMEEI - Serviço Municipal de Educação Especial e Inclusiva
SRM - Sala de Recursos Multifuncionais
TA - Tecnologia Assistiva
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA - Transtorno do Espectro do Autismo
TIC - Tecnologias de Informação e de Comunicação
ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADRO 1: Indicadores precoces de 0 a 6 meses	51
QUADRO 2: Indicadores precoces dos 7 aos 12 meses.....	52
QUADRO 3: Indicadores precoces dos 13 aos 14 meses.....	52
QUADRO 4: Características do TEA entre 12 e 24 meses	53
QUADRO 5: Categorias de TA.....	59
QUADRO 6: Número de crianças da Educação Infantil, caracterizadas com TEA .	108
QUADRO 7: Recursos de TA na Escola	109
FIGURA 1: Recursos Pedagógicos Acessíveis	66
FIGURA 2: Índice	67
FIGURA 3: Vocabulário.....	68
FIGURA 4: Vocabulário – seleção.....	69
FIGURA 5: Vocabulário – envolvidos	69
FIGURA 6: Símbolos Gráficos.....	70
FIGURA 7: Símbolos de Comunicação Pictórica	71
FIGURA 8: Tamanho e Organização dos Símbolos.....	71
FIGURA 9: Aspectos relativos à visão	72
FIGURA 10: Aspectos relativos às dificuldades motoras	73
FIGURA 11: Disposição dos Símbolos.....	73
FIGURA 12: Ordem da Fala	74
FIGURA 13: Localização Rápida.....	74
FIGURA 14: Recursos de Comunicação 1	75
FIGURA 15: Recursos de Comunicação 2.....	76
FIGURA 16: Vocalizador GoTalk.....	77
FIGURA 17: Plano de Aula.....	77
FIGURA 18: Plano de Aula - professor do AEE	78
FIGURA 19: Plano de Aula – professor de Classe.....	79
FIGURA 20: Plano de Aula – Sim e Não.....	79
FIGURA 21: Acionadores de Pressão – Sim e Não	80
FIGURA 22: Plano de Aula – Avaliação	80
FIGURA 23: Exemplo de ferramenta online de CAA.....	82
FIGURA 24: Exemplo de prancha de comunicação de ferramenta online de CAA...	83
FIGURA 25: Mapa de Esteio.....	90

FIGURA 26: Município de Esteio.....	91
FIGURA 27: Convites para participação nas palestras	97
FIGURA 28: Captura de tela das palestras	98
FIGURA 29: Convites para participação da Oficina Pedagógica.....	99
FIGURA 30: Registros fotográficos das oficinas pedagógicas: Práticas no Contexto Escolar	100
FIGURA 31: Registros fotográficos das oficinas pedagógicas: Práticas no Contexto Escolar	100
FIGURA 32: Registros fotográficos das oficinas pedagógicas: Práticas no Contexto Escolar	101
FIGURA 33: Registros fotográficos das oficinas pedagógicas: Práticas no Contexto Escolar	101
FIGURA 34: Registros fotográficos das oficinas pedagógicas: Práticas no Contexto Escolar	102
FIGURA 35: Registros fotográficos das oficinas pedagógicas: Práticas no Contexto Escolar	102
FIGURA 36: Registros fotográficos das oficinas pedagógicas: Práticas no Contexto Escolar	103
FIGURA 37: AVA por meio do Google Sala de Aula	104
FIGURA 38: MOOC: Tecnologia Assistiva no Contexto Educacional	105
FIGURA 39: Guia de Orientação: QR Code de acesso.....	107

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA EDUCACIONAL INCLUSIVA.....	18
2.1 Aspectos legais da garantia de direitos às pessoas com deficiência na esfera federal	19
2.2 Aspectos legais da garantia de direitos às pessoas com deficiência nas esferas estadual e municipal.....	31
2.3 Educação especial e sentimentos gerados no processo de inclusão.....	36
3 A CRIANÇA DO ESPECTRO DO AUTISMO E AS DIFICULDADES DE COMUNICAÇÃO ORAL	41
3.1 A criança com Transtorno do Espectro do Autismo	48
3.1.1 Linguagem e Comunicação.....	53
3.1.2 Dificuldades de Comunicação	55
3.2 O Atendimento Educacional Especializado	58
3.2.1 Tecnologia Assistiva.....	59
3.2.2 Comunicação Aumentativa e Alternativa.....	62
3.2.3 Produtos e Tecnologias para a Comunicação Aumentativa e Alternativa	63
3.3 A Formação Docente	85
3.3.1 Educação Aberta e a Distância	87
3.3.2 Ferramentas Tecnológicas Educativas	88
3.3.3 Hipermídias	89
3.4.4 Curso Online Aberto e Massivo.....	89
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	90
4.1 Caracterização e tipo do estudo.....	91
4.2 Procedimentos da pesquisa	92
4.3 Sujeitos: caracterização dos participantes	93
4.4 Produtos.....	94
4.4.1 Formação de Educadores	94
4.4.1.1 Cerimônia de Abertura do Curso e Palestras	96
4.4.1.2 Oficina Pedagógica	98
4.4.1.3 Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).....	103
4.4.1.4 Curso na Modalidade MOOC	104
4.4.2 Guia de Orientação	106

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	108
5.1 Categoria 1: Caracterização como Criança Atípica	111
5.2 Categoria 2: Mecanismos utilizados para promoção da comunicação e recursos úteis e potencializadores com a criança atípica	115
5.3 Categoria 3: Desafios e sentimentos gerados no processo de implementação da CAA com criança atípica	117
5.4 Categoria 4: Casos específicos de desafios para atuação docente em criança atípica	124
5.5 Categoria 5: Possibilidades de mudanças e aspectos inovadores para prática com crianças atípicas	127
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS.....	137
APÊNDICE A - Carta de Apresentação às Secretarias/Formulário	151
APÊNDICE B - Carta de Apresentação para as Escolas/Formulário	152
APÊNDICE C - Carta convite para escolas parceiras (A e B)	154
APÊNDICE D - Instrumento de registro das avaliações	156
APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	157
APÊNDICE F - Entrevista Semi-Estruturada	159
APÊNDICE G - Artigo submetido e publicado pelo periódico Biblionline	160
APÊNDICE H - Artigo submetido e publicado pelo periódico Olhares & Trilhas	175

1 INTRODUÇÃO

Compartilho minha trajetória profissional como educadora dos anos iniciais da Rede Municipal de Educação (RME) do município de Esteio/RS ao longo de 28 anos. Minha experiência se estende ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), onde pude aprimorar minhas habilidades no atendimento aos alunos com deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e altas habilidades/superdotação, foco principal da PNEEPEI, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo.

Tive a oportunidade de atuar na Secretaria Municipal de Educação como assessora de inclusão, uma possibilidade que ampliou meu olhar para as demandas e desafios presentes no universo da Educação Especial. Minha dedicação e comprometimento com a garantia do direito ao acesso aos recursos e serviços de Tecnologia Assistiva (TA), especialmente na categoria de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), foram os estímulos que me impulsionaram a realizar a pesquisa. Acredito que é por meio da investigação e do constante aprimoramento que podemos proporcionar um ensino mais eficaz e inclusivo.

Meu compromisso é o de contribuir para o desenvolvimento educacional, sempre em busca da promoção da igualdade de oportunidade e do pleno exercício dos direitos de cada aluno, desta forma, reforçando os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), a qual visa assegurar o acesso, permanência, participação e aprendizagem, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, com o propósito de promover a inclusão escolar de pessoas com deficiência.

A PNEEPEI (2008) oferece o AEE como modalidade complementar e/ou suplementar, não substitutiva, ao ensino regular. Visa ainda a formação de professores para inclusão, a participação da família e da comunidade, a acessibilidade e os serviços articulados de diferentes áreas do conhecimento, garantindo a efetivação das políticas públicas.

Com o propósito de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para pessoa com deficiência (PcD), visando a inclusão social e cidadania, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) destaca a importância da TA, maximizando a autonomia das pessoas com deficiência.

Dados de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011), referem que mais de 45,6 milhões de brasileiros possuem algum tipo de deficiência, aproximadamente 23% da população. Já o município de Esteio¹ possui 508 alunos nas 31 escolas, conforme o público referido na PNEEPEI, mapeados pela Secretaria Municipal de Educação, através do Serviço Municipal de Educação Especial e Inclusiva, sendo 152 com TEA, destes 57 com idade até 6 anos. O município conta com 259 educadores na Educação Infantil².

Com base nos dados do Censo Escolar do Inep/MEC (2022), o Transtorno do Espectro do Autismo é a segunda deficiência mais comum entre os estudantes atendidos na Educação Especial no Brasil, totalizando 24,3% dos casos. Em contrapartida, no Brasil, cerca de 94% dos professores regentes não têm formação continuada sobre Educação Especial - modalidade da Educação Básica, em uma perspectiva inclusiva. Em 2023, divulgou-se a prevalência total de autismo nos Estados Unidos, sendo 1 em 36 crianças com 8 anos de idade, conforme o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (Maenner, Warren e Williams, 2023).

Segundo os dados da Agência IBGE Notícias (Gomes, 2023), aproximadamente 18,6 milhões de brasileiros de 2 anos ou mais possuem algum tipo de deficiência, o que corresponde a quase 9% desse grupo demográfico. No terceiro trimestre de 2022, a taxa de analfabetismo para as pessoas com deficiência foi de 19,5%. Entre pessoas sem deficiência, essa taxa foi de 4,1%. No mesmo período, apenas 25,6% das pessoas com deficiência haviam concluído pelo menos o Ensino Médio, em comparação com 57,3% das pessoas sem deficiência.

Pesquisas indicam que a CAA na Educação Infantil, especialmente para crianças com TEA, é uma área recente no Brasil, carecendo de estudos e formação específica para os professores. No entanto, iniciativas nesse campo têm potencial para melhorar a comunicação, interação e habilidades funcionais das crianças.

Diante desse contexto, a pesquisa apresenta como problema de investigação: Quais os desafios percebidos pelos professores que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Esteio/RS, na implementação de TA, categoria de CAA, para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) que apresentam dificuldades em sua comunicação oral?

Este estudo foi conduzido com base no objetivo geral: Mapear possíveis

¹ Dados fornecidos pela Secretaria de Educação em fevereiro de 2022, por meio eletrônico.

² Dados fornecidos pela Secretaria de Educação em fevereiro de 2023, por meio eletrônico.

desafios percebidos pelos professores que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Esteio/RS, na implementação de Tecnologia Assistiva, categoria de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo que apresentam dificuldades em sua comunicação oral. A pesquisa possuiu os seguintes objetivos específicos:

a) Selecionar os sujeitos da pesquisa com base nos critérios para caracterização dos participantes.

b) Oportunizar espaços e instrumentos de formação aos professores que atuam na Rede de Escolas Municipais do município de Esteio/RS sobre as temáticas: Tecnologia Assistiva, Transtorno de Espectro do Autismo, Comunicação Aumentativa e Alternativa.

c) Verificar os desafios e soluções implementados pelos professores que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Esteio/RS, no uso de TA, categoria de CAA, para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo que apresentam dificuldades em sua comunicação oral.

O estudo é qualitativo, do tipo estudo de caso. Os sujeitos da pesquisa são professores que atuam na Educação Infantil, que é ofertada tanto nas Escolas Municipais de Educação Infantil como também nas Escolas Municipais de Educação Básica que pertencem ao município de Esteio/RS. Para seleção dos sujeitos aplicou-se um formulário, que se encontra no Apêndice B, no qual se identificou os profissionais que atendem crianças com Transtorno do Espectro do Autismo que apresentam dificuldades em sua comunicação oral.

A coleta de dados foi feita através de entrevistas semiestruturadas, cujo modelo se encontra no Apêndice F. A análise e a interpretação dos dados tiveram como base o estudo das respostas das entrevistas. Da mesma maneira, a análise textual obtida se deu através da análise de conteúdo, com foco na compreensão dos dados obtidos nos instrumentos de coleta. Para a análise de conteúdo utilizou-se o método para pesquisas qualitativas de Bardin (1977). Além disso, o estudo propôs a realização de formação de professores sobre TA, com ênfase na CAA, e um Guia e orientação, desenvolvido em ambiente hipermediático. Para complementar a formação, os participantes tiveram a oportunidade de realizar um *Massive Open Course* (MOOC) sobre TA no contexto educacional, elaborado pela Mestra Bruna Poletto Salton, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS).

Para atender os objetivos propostos realizou-se a revisão teórica, em que se

abordou sobre os aspectos e fundamentos da Educação Especial na Perspectiva Educacional Inclusiva. Em seguida focou-se nos aspectos da linguagem, da comunicação e na dificuldade de comunicação oral. Dando segmento nesta revisão, foram descritos os aspectos e fundamentos sobre Educação Especial na Perspectiva Educacional Inclusiva, que se desdobra por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com o uso da Tecnologia Assistiva. Delineando esta área do conhecimento, descrevem-se os recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa, culminando a revisão abordando sobre a formação inicial e continuada dos educadores.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA EDUCACIONAL INCLUSIVA

Discutir e propor alternativas para a consolidação de uma escola inclusiva é direito e dever de todos os que acreditam que a escola é o local privilegiado e, muitas vezes único, onde, de fato, os sujeitos de sua própria educação, quaisquer que sejam suas limitações, podem fazer a experiência fundamental, e absolutamente necessária, da cidadania, em toda sua plenitude. (Sartoretto , 2011, p. 80).

Com destaque no exposto acima, a educação inclusiva vem sendo abordada em todos os níveis e modalidades de ensino, gerando reflexões de como os diferentes integrantes da escola pensam a diversidade, e de que forma inserir os alunos com deficiência no contexto educacional garantindo a sua aprendizagem. Acreditava-se, por um longo tempo, que os alunos com deficiência seriam mais bem atendidos em uma educação colateral a escola regular.

Entende-se que a constituição dos seres humanos se dá pelas relações sociais, e que estas são a base para a constituição do mundo. O contexto social tende a unificar, nos diferentes tempos históricos, a compreensão da diversidade, e a escola não se diferencia desta categorização ao qual delimita a escolarização como prerrogativa de alguns "ditos normais" excluindo aqueles que apresentam singularidades diversas, distanciando-se do padrão da sociedade.

Em uma análise histórica, na Idade Média, a PcD era rejeitada, culminando no extermínio desses sujeitos. Já na Idade Moderna, muitos estudos eram realizados utilizando as pessoas com deficiência como parâmetros na intenção de confirmar a hipótese de que a deficiência se vinculava ao aspecto patológico apenas. A inserção das PcD em instituições educacionais especializadas ocorre na Idade Contemporânea.

A criação de padrões, na perspectiva social, submete a expressão das diferenças. Em paralelo, as possibilidades e formatações de assistência escolar aos alunos com deficiência seguiam um modelo segregador, estando o educando restrito ao convívio com outros alunos em igual condição e em escolas especializadas. Já a oferta de serviços e oportunidades presentes na sociedade permitiram que as pessoas com deficiência tivessem condições de vida análoga às demais pessoas. Este feito deu-se na metade do século XX. Neste mesmo período surge o processo de democratização da escola com a universalização do acesso, porém esta

prerrogativa não é garantia efetiva de inclusão das pessoas com deficiência.

Em uma retrospectiva dos processos históricos do percurso da Educação Especial na perspectiva inclusiva, proposta imbuída na PNEEPI, reflete-se, através do presente estudo, no que concerne aos pressupostos teóricos e a finalidade exposta nos objetivos dos apontamentos legais da presente legislação. Nesta perspectiva, Sasaki (2007) menciona os princípios que objetiva a construção de uma escola de qualidade, que são: celebração das diferenças individuais, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, contribuição de cada aluno, aprendizado cooperativo, solidariedade humanitária, igual importância das minorias em relação à maioria, cidadania com qualidade de vida.

Mantoan (2003) define escola de qualidade como espaços educativos de construção de personalidades humanas. Acrescenta que, nestes ambientes, valoriza-se a diferença pela convivência com seus pares, enfatizando as relações socioafetivas. Diante do exposto, vê-se o prenúncio de Vygotsky (1989), antecipando e anunciando o que se acredita ser incondicional: a qualidade das trocas sociais, em que quanto mais intensas e positivas estabelecerem-se as trocas psicossociais, mais consistente dar-se-á o desenvolvimento infantil.

2.1 ASPECTOS LEGAIS DA GARANTIA DE DIREITOS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA ESFERA FEDERAL

A assistência às PcD, no Brasil, teve seu início no período Imperial com o surgimento de duas instituições situadas no Estado do Rio de Janeiro: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (em 1854), na atualidade denominada Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto dos Surdos Mudos (em 1857), hoje conhecido como Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES).

O IBC (2020), nos dias atuais, se caracteriza como o Centro de Referência Nacional no contexto da deficiência visual. Conforme o Artigo 1º, inciso I, de seu Regimento Interno, tem como competência fundamental "subsidiar a formulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, quanto à temática da deficiência visual". (IBC, 2020 online).

E o INES (2022) tem como missão:

[...] a produção, o desenvolvimento e a divulgação de conhecimentos

científicos e tecnológicos na área da surdez em todo o território nacional, bem como subsidiar a Política Nacional de Educação, na perspectiva de promover e assegurar o desenvolvimento global da pessoa surda, sua plena socialização e o respeito às suas diferenças. (INES, 2022 online).

Em continuidade ao percurso histórico, no início do século XX, mais precisamente no ano de 1926, surge o Instituto Pestalozzi, instituição habilitada a atender pessoas com deficiência mental. No ano de 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). No mesmo ano surge o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas superdotadas.

Segundo dados atuais, a APAE Brasil (2022, online) caracteriza-se por ser

[...] uma grande rede constituída por pais, amigos, pessoas com deficiência, voluntários, profissionais e instituições parceiras - públicas e privadas - unidas para a promoção e defesa dos direitos de cidadania da pessoa com deficiência e a sua inclusão social. Atualmente o Movimento congrega a Fenapaes - Federação Nacional das Apaes, 24 Federações das Apaes nos Estados e mais de duas mil e duzentas Apaes distribuídas em todo o País, propiciando atenção integral a mais de 700 mil pessoas com deficiência intelectual e múltipla. É o maior movimento social do Brasil e do mundo na sua área de atuação.

Seguindo o percurso histórico, a Lei (Federal) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - fundamenta o direito dos "excepcionais" à educação, dando preferência à inserção no sistema geral de ensino. Essa normativa, alterada pela Lei (Federal) nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, não pressupõe a organização do ensino que atenda as demandas específicas das pessoas com deficiência, da nuance ao ingresso dos alunos às classes e escolas especiais. No que tange a formação continuada dos professores, a LDBEN nos artigos 61, parágrafo I e 67 parágrafos II e V assegura ao educador a capacitação em serviço, o aperfeiçoamento continuado, assim como a previsão de tempo necessário para estudar sem prejudicar a demanda de trabalho. A garantia legal de espaços de formação continuada pressupõe melhorias na qualidade de ensino e aprendizagem em todas as modalidades de ensino. No início da década de 1970, o Ministério da Educação (MEC) implementou o Centro Nacional de Educação Especial no qual, sob a perspectiva integracionista, impulsionou a educação especial.

Os avanços significativos para a educação escolar de pessoas com deficiência têm seu respaldo na Constituição Federal de 1988. Um dos seus

objetivos fundamentais, expresso no Artigo 3º, inciso IV é: "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". Garante também o direito à igualdade no Artigo 5º e aborda, em seu artigo 205, o direito de todos à educação visando "o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho". A Constituição define, em seu artigo 206, inciso I, como um dos princípios para o ensino "a igualdade de condições de acesso e permanência na escola", acrescenta que o "dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia do acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um".

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei (Federal) nº 8.069, de 13 de julho de 1990, em seu artigo 55, determina que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino". Nesta mesma década surge a Declaração Mundial de Educação para Todos, tendo como principal objetivo a de prover as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, e a Declaração de Salamanca (1994) tem o seu objetivo de incorrer sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.

Sobre a Declaração de Salamanca, pode-se destacar:

Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. (Salamanca, 1994).

Em relação aos governos, determina que estes garantam, no contexto de uma mudança sistêmica, "programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas". Ao referir-se às escolas, afirma que estas devem estar centradas na criança que são a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. "Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas". (UNESCO, 1994).

Os documentos referidos influenciaram na formulação das políticas públicas de educação inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial (PNEE), de 1994, propõe como objetivo geral:

[...] servir como fundamentação e orientação do processo global da educação de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades, criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania.

Porém, conforme os marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), a PNEE voltou-se ao "processo de integração instrucional" na medida em que dá a condição somente aos alunos que possuem condições de acompanhar o currículo do ensino regular e não provocou reflexão de práticas educativas, potencializando espaços educativos que valorizem a diferença, privilegiando a convivência com os seus pares.

Mantoan (2003) analisa a nova LDBEN (Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), quanto um dispositivo legal controverso à Constituição Federal de 1988 e a Convenção de Guatemala - Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999). O Brasil subscreve este documento pelo Decreto (Federal) nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Os elementos controversos que a autora traz são: A LDB, em seu artigo 58, admite a substituição do ensino regular pelo ensino especial, não estando de acordo com a Constituição que prevê atendimento educacional especializado, ao contrário da educação especial. O mesmo contraponto dos dispostos na LDB aparece na Convenção de Guatemala e Mantoan (2011) nos diz que a convenção nos dá a clareza da impossibilidade de diferenciação com base na deficiência.

Seguindo o percurso histórico sobre as percepções legais da garantia de direitos às pessoas com deficiência, em 1999 publica-se o Decreto (Federal) nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei (Federal) nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, entendendo a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino, salientando a educação especial como complementar ao ensino regular.

A Lei (Federal) nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, prevê atendimento prioritário às pessoas com deficiência física, idosos com igual ou superior a sessenta e cinco anos, as gestantes, as lactantes e as pessoas acompanhadas por crianças

de colo. No mesmo ano, a Lei (Federal) 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Seguindo a garantia de direito às pessoas com deficiência, implementa-se a Lei (Federal) nº 10.226, de 15 de maio de 2001, determina sobre a escolha dos locais de votação de mais fácil acesso para o eleitor com deficiente física.

Em 2001 promulga-se a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, na qual institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Destaca-se o Art. 7º que diz: "o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica". No artigo 2º, além de destacar a realização da matrícula para todos os alunos, acrescenta que as escolas devem se organizar para assegurar o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais com condições para uma educação com qualidade.

A Lei (Federal) nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. O PNE estabelece metas e objetivos para que os sistemas de ensino contribuam no atendimento às necessidades educacionais especiais, e destaca a necessidade de melhorias nas seguintes áreas: oferta de matrículas nas classes comuns do ensino regular, formação docente, acessibilidade física e o atendimento educacional especializado.

A Convenção de Guatemala, em maio de 1999, já citada anteriormente, teve o Brasil como signatário pela aprovação, via Congresso Nacional, do Decreto Legislativo (Federal) nº 198, de 13 de junho de 2001, e promulgado pelo Decreto (Federal) nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, via Presidência da República. Documento este que refere aos direitos e garantias fundamentais à pessoa humana; certifica-se que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas; e traz em seu texto o conceito de discriminação: "discriminação com base na deficiência é toda a diferenciação ou exclusão que impeçam ou anulam o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais".

Seguindo os marcos históricos há a Resolução do CNE nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 que, na perspectiva da educação inclusiva, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, atenta à diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades

dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Lei (Federal) nº 10.436, 24 de abril de 2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências, tais como: garantia de que as instituições apoiem o uso e difusão, inclusão da disciplina de Libras como integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de graduação em Fonoaudiologia. Na mesma medida, a Portaria nº 2.678 de 24 de setembro de 2002, do MEC, aprova diretrizes e normas para o uso, ensino, produção e difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino.

Em 2003 teve início o Programa de Educação Inclusiva: direito à Diversidade, promovido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. O objetivo foi de promover a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino, capacitando-os a ofertar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, objetivando atender com qualidade, incluindo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas classes comuns do ensino regular.

Na sequência do olhar para a educação inclusiva surge o Decreto (Federal) nº 5.296, de 8 de outubro de 2004, na qual regulamenta as Leis (Federais) nº 10.048, de 8 de novembro de 2000 e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que abordam em seu texto a acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida no Brasil.

Em 2005, surgem as Leis (Federais) nº 11.126, de 27 de junho de 2005, e nº 11.133, de 14 de julho de 2005, sendo que a primeira Lei dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia, e a segunda referência legal institui o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência, celebrado no dia 21 de setembro. Neste mesmo ano propõe-se o Decreto (Federal) de 10 de outubro de 2005, que convoca a 1ª Conferência Nacional dos Direitos da PcD e dá outras providências.

Ainda em 2005, apresenta-se o Decreto (Federal) de nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, no qual regulamenta a Lei (Federal) nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Libras, bem como, o art. 18 da Lei (Federal) nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. No mesmo ano são implantados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados e Distrito Federal

através de centros de referência para o atendimento educacional especializado, orientação às famílias e formação continuada de professores.

A Portaria do Governo Federal nº 142, de 16 de novembro de 2006, do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), define TA como:

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

A Convenção sobre os Direitos das PcD, preconizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 13 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2007), dispõe que os Estados-Partes assegurem um sistema de educação inclusivo em todos os níveis de ensino, provendo o máximo do desenvolvimento acadêmico e social. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos em 2006 (BRASIL, 2007) destaca que todos os cidadãos estão em permanente processo de reflexão e aprendizado, ocorrendo durante toda a vida e em diferentes espaços.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em consonância à apresentação do Plano de Metas Todos pela Educação, implementado pelo Decreto (Federal) nº 6.094, de 24 de abril de 2007. O PDE, reafirmado pela Agenda Social, apresenta os seguintes eixos: a formação de professores para a educação especial, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola das pessoas com deficiência pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC).

No Brasil, a Educação Especial foi reconduzida a patamares elevados quando surge, em 2008, a PNEEPI. Esta tem como objetivo garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, substituída a terminologia por TEA, conforme a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) e altas habilidades/superdotação. A PNEEPEI pressupõe a garantia não somente do acesso ao ensino regular, mas também a permanência e a aprendizagem em todos os níveis de ensino; assegura a educação especial enquanto modalidade inserida da educação básica ao ensino superior; oferece o AEE como atendimento complementar e/ou suplementar, não sendo este serviço substitutivo ao ensino; formação de professores para inclusão;

participação da família e comunidade; acessibilidade (arquitetônica, transporte, mobiliário, comunicação e informação) e serviços articulados, garantindo a efetivação das políticas públicas.

O Decreto (Federal) nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, reforçado pelo Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, o Governo Federal dispõe sobre o AEE e, em seu artigo 1º refere que

a união prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino fundamental.

Em 2009, através da Resolução do CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009, institui-se as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, determina que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular e no AEE. São atribuições do professor do AEE, conforme o Art. 13

- 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 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.

A Nota Técnica do Governo Federal nº 9, de 09 de abril de 2010, da SEESP/GAB, orienta a organização de Centro de Atendimento Educacional

Especializado, que tem como função realizar a oferta desse atendimento de forma não substitutiva à escolarização dos alunos público alvo da educação especial, no contraturno do ensino regular; a organização e a disponibilização dos recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade para atendimento às necessidades educacionais específicas destes alunos, e realizar a interface com as escolas de ensino regular, promovendo os apoios necessários que favoreçam a participação e aprendizagem dos alunos nas classes comuns, em igualdade de condições com os demais alunos.

O Decreto (Federal) nº 7.611, de 17 de novembro de 2011- Plano "Viver sem Limites" dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Em seu artigo 2º refere que "a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação".

Na garantia de direitos às pessoas com TEA, no ano de 2012, foi sancionada a Lei (Federal) nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, (Lei Berenice Piana) na qual institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA e define diretrizes específicas voltadas para as pessoas com autismo. Por meio desta legislação, pessoas no espectro são consideradas PcD para todos os efeitos legais, tendo os mesmos direitos assegurados.

A Nota Técnica do Governo Federal nº 04 MEC/SECADI/DPEE, de 23 de janeiro de 2014, orienta quanto aos documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

A Lei (Federal) nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Destaca-se a Meta 4:

Universalizar a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, público ou conveniados.

Muitas discussões surgiram no que tange a terminologia "preferencialmente", abrindo precedência para as escolas regulares optarem em

efetivar a matrícula dos alunos com deficiência.

A Lei (Federal) nº 13.146, de julho de 2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão (LBI), destina, em seu artigo 1º, a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando, conforme consta na lei, à sua inclusão social e cidadã. A normativa traz em seu texto a definição de pessoa com deficiência: considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Art. 2º).

Quanto ao profissional de apoio e à sua formação deste, conforme o artigo 20 da a LB, estabelece que: o Profissional de Apoio Escolar atua no apoio às crianças com deficiência e/ou TEA que apresentam alto grau de dependência no desenvolvimento das atividades escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino, auxiliando nas atividades de cuidado, higiene, alimentação, locomoção e outras pertinentes ao contexto escolar.

Muitas foram as discussões, reflexões e ações até culminar na referida Lei. Marcos legais nacionais e internacionais registram, em seus documentos, a caminhada histórica que levou práticas marcadamente excludentes à luz da inclusão. Diferentes movimentos ocorreram neste percurso, e em sua grande maioria, lutas homéricas impulsionadas pelas pessoas com deficiência e suas famílias. Desta feita, surge o termo "Nada sobre nós, sem nós", tendo sua primeira aparição, segundo Sasaki (2007), em 2001, através de um grupo formado por pessoas com dificuldades de aprendizagem, sendo este denominado: Grupo de Usuários de Estratégias, do Ministério da Saúde da Grã-Bretanha. Desde então, este lema segue atual e em pleno uso em diferentes nacionalidades, sendo o Nada - nenhum resultado; Sobre Nós - a respeito das pessoas com deficiência; Sem Nós - sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência.

Seguindo o percurso histórico com foco na Legislação Federal encontram-se os seguintes dispositivos legais:

A Lei (Federal) nº 13.189, de 19 de novembro de 2015, na qual institui o Programa de Proteção ao Emprego (PPE), priorizando a empresa que cumpre a cota de empregados com deficiência.

O Decreto do Governo Federal nº 8.537, de 5 de outubro de 2015,

regulamenta o benefício da meia-entrada para acesso a eventos artístico-culturais e esportivos e em veículos do sistema de transporte coletivo interestadual para pessoas com deficiência.

O Decreto do Governo Federal nº 8.816, de 20 de julho de 2016, dispõe sobre a reserva de assentos para pessoas com deficiência e pessoas com mobilidade reduzida e seus acompanhantes, em estádios, ginásios de esporte e outras instalações que sediarão ou apoiarão a realização de eventos dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos Rio 2016.

O Decreto do Governo Federal nº 8.869, de 5 de outubro de 2016, institui o Programa Criança Feliz, contemplando crianças de até seis anos e suas famílias beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada.

A Lei (Federal) nº 13.348, de 10 de outubro de 2016, altera as Leis (Federais) nº 12.722, de 3 de outubro de 2012, dispõe sobre o apoio financeiro da União aos Municípios e ao Distrito Federal para ampliação da oferta de educação infantil, para incluir as crianças beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada (BPC) e as crianças com deficiência e estabelecer novas regras de repasse do apoio financeiro, e a Lei (Federal) nº 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), de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e a Lei (Federal) nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001, revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, Lei (Federal) nº 10.880, de 9 de junho de 2004, e Lei (Federal) nº 10.845, de 5 de março de 2004".

A Lei (Federal) nº 13.345, de 10 de outubro de 2016, altera a Lei (Federal) nº 10.683, de 28 de maio de 2003, cria as Secretarias Especiais dos Direitos da Pessoa com Deficiência e de Promoção e Defesa dos Direitos da Pessoa Idosa.

O Decreto (Federal) nº 8.954, de 10 de janeiro de 2017, institui o Comitê do Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência e da Avaliação Unificada da Deficiência.

A Lei (Federal) nº 13.442, de 8 de maio de 2017, institui o dia 19 de setembro como "Dia Nacional do Teatro Acessível: Arte, Prazer e Direitos".

O Decreto (Federal) nº 9.099, de 18 de julho de 2017, dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, destinado aos estudantes e aos professores com deficiência.

A Lei (Federal) nº 13.585, de 26 de dezembro de 2017, institui a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla, de 21 a 28 de agosto.

A Lei (Federal) nº 13.652, de 13 de abril de 2018, institui o dia 02 de abril como o "Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo".

A Lei (Federal) nº 13.696, de 12 de julho de 2018, institui a Política Nacional de Leitura e Escrita, incluindo as pessoas com deficiência.

O Decreto (Federal) nº 9.508, de 24 de setembro de 2018, reserva às pessoas com deficiência percentual de cargos e de empregos públicos, ofertados em concursos públicos e em processos seletivos, no âmbito da administração pública federal direta e indireta.

O Decreto (Federal) nº 9.690, de 23 de janeiro de 2019, altera o Decreto (Federal) nº 7.724, de 16 de maio de 2012, que regulamenta a Lei (Federal) nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 - Lei de Acesso à Informação, garantindo a acessibilidade de conteúdo para pessoas com deficiência.

O Decreto (Federal) nº 9.765, de 11 de abril de 2019, institui a Política Nacional de Alfabetização com foco nas particularidades da alfabetização, nas diferentes modalidades especializadas de educação, identificação precoce de dificuldades de aprendizagem e transtornos específicos de aprendizagem.

A Lei (Federal) nº 13.830, de 13 de maio de 2019, dispõe sobre a prática da equoterapia, como um método de reabilitação que utiliza o cavalo em abordagem interdisciplinar nas áreas de saúde, educação e equitação voltada ao desenvolvimento biopsicossocial da pessoa com deficiência.

O Decreto (Federal) nº 9.834, de 12 de junho de 2019, institui o Conselho de Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas para pessoas com deficiência.

A Lei (Federal) nº 13.861, de 18 de julho de 2019, altera a Lei Federal nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao Transtorno do Espectro Autista nos censos demográficos.

O Decreto (Federal) nº 10.094, de 6 de novembro de 2019, dispõe sobre o Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva.

O Decreto (Federal) nº 10.177, de 16 de dezembro de 2019, dispõe sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Em janeiro de 2020, a Lei (Federal) nº 13.977, de 08 de janeiro de 2020, denominada Romeo Mion, criou a Carteira de Identificação da Pessoa com TEA, no intuito de garantir prioridade no atendimento às pessoas com autismo nos serviços

públicos e privados em todo o território nacional.

O Decreto (Federal) nº 10.415, de 6 de julho de 2020, institui o Grupo de Trabalho Interinstitucional sobre o Modelo Único de Avaliação Biopsicossocial da Deficiência.

O Decreto (Federal) nº 10.645, de 11 de março de 2021, regulamenta o art. 75 da Lei (Federal) nº 13.146, de 6 julho de 2015, para dispor sobre as diretrizes, os objetivos e os eixos do Plano Nacional de Tecnologia Assistiva.

A Lei (Federal) nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis Federais nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), nº 9.448, de 14 de março de 1997, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e nº 10.753, de 30 de outubro de 2003, na qual engloba a Tecnologia Assistiva, a adoção de critérios de acessibilidade e a inclusão dos estudantes com deficiência.

A Lei (Federal) nº 14.624, de 17 de julho de 2023, na qual altera a Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para instituir o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas. Entre elas, destaca-se o autismo, deficiência intelectual e surdez, por exemplo.

Recentemente, em 21 de novembro de 2023, o MEC apresentou o Plano de Afirmação e Fortalecimento da PNEEPEI. Este plano, estruturado em quatro eixos fundamentais: Expansão do Acesso, Qualidade e Permanência, Produção de Conhecimento e Formação, visa assegurar investimentos substanciais em áreas como formação, infraestrutura, transporte, bem como recursos de tecnologia assistiva e pedagógicos (Brasil, 2023).

2.2 ASPECTOS LEGAIS DA GARANTIA DE DIREITOS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS ESFERAS ESTADUAL E MUNICIPAL

Na mesma perspectiva de garantia de direitos, o Estado do Rio Grande do Sul consolidou, em seu repertório, através do Conselho Estadual de Educação (CEEEd/RS), diretrizes as quais orientam a política da Educação Especial nesta esfera, dentre elas, destacam-se as seguintes normas:

A Resolução CEEEd/RS nº 228, de 04 de junho de 1997, que fixa

procedimentos a serem observados nos pedidos de autorização para funcionamento de escolas, séries, cursos e classes de Maternal, de Jardim de Infância e de Educação Especial, relativamente ao regimento escolar, base curricular e adendo ao regimento escolar.

A Resolução CEEed/RS nº 267, de 10 de abril de 2002, na qual fixa os parâmetros para a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino.

O Parecer CEEed/RS nº 441, de 31 de dezembro de 2002, indica parâmetros para a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino.

O Parecer CEEed/RS nº 56, de 31 de dezembro de 2006, que orienta a implementação das normas que regulamentam a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Complementa a regulamentação quanto à oferta da modalidade de Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Já o Parecer CEEed/RS nº 251, de 31 de dezembro de 2010, que regulamenta a implementação no Sistema Estadual de Ensino, do disposto na Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009, vem a instituir Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

O Parecer CEEed/RS nº 922, de 31 de dezembro de 2013, que se manifesta sobre a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas do Sistema Estadual de Ensino.

O Parecer CEEed/RS nº 01, de 09 de março de 2018, dispõe de diretrizes Curriculares e condições para a oferta da para a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino.

A Lei (Estadual) nº 15.322, de 25 de setembro de 2019, institui a Política de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtorno do Espectro Autista no RS, buscando estabelecer diretrizes e medidas para garantir um atendimento integrado e especializado às pessoas com Transtorno do Espectro Autista no âmbito do estado, visando sua inclusão e qualidade de vida.

Em fevereiro de 2022, a Comissão Temporária de Educação Especial emite o Parecer CEEed/RS nº 001, de 23 de fevereiro de 2022, na qual institui normas complementares para a oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. Em sua introdução destaca:

O Conselho Estadual de Educação, no uso das atribuições que lhe confere a Lei nº 9.672, de 19 de junho de 1992 e suas alterações,

dirige-se ao Sistema Estadual de Ensino para atualizar as normas relacionadas à oferta da modalidade de Educação Especial, em consonância com a legislação e normas nacionais vigentes.

A Resolução CEEd/RS nº 368, de 23 de fevereiro de 2022, institui normas complementares para a oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino, nos termos do Parecer CEEd/RS nº 001/2022.

Seguindo os aspectos legais da garantia de direito às Pessoas com Deficiência destacam-se, a seguir, diretrizes que orientam a Educação Especial na esfera Municipal de Esteio/RS:

O Parecer do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 006, de 21 de maio de 2007, declara extinta de forma definitiva as atividades da Escola Municipal de Educação Especial Nossa Senhora Aparecida, na intenção de garantir atendimento preferencial a alunos que apresentem necessidades educacionais na rede regular de ensino em escolas que ofertam os níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Educação Básica.

O Parecer CME nº 13, de 28 de junho de 2016, do Conselho Municipal de Educação, referente ao Currículo Escolar dos alunos com Deficiência Intelectual - Educação Especial Inclusiva. Houve a emissão do Conselho Municipal de Educação referente ao Parecer CME nº 37, de 30 de novembro de 2017, ao qual aprova as diretrizes curriculares da Educação Infantil e as do Ensino Fundamental para a "Base Municipal Comum Curricular".

A Lei (Municipal) nº 6913, de 11 de julho de 2018, cria o programa de capacitação e conscientização anual do autismo para os professores das escolas da rede pública municipal.

A Lei (Municipal) nº 7.128, de abril de 2019, dispõe sobre a obrigatoriedade aos estabelecimentos públicos e privados a inserirem, nas placas de atendimento prioritário, o Símbolo Internacional de Acessibilidade da ONU.

O Parecer CME nº 11, de 05 de dezembro de 2019, que aprova o Referencial Curricular de Esteio (RCE).

O Parecer CME nº 20, de 16 de dezembro de 2019, inclui os estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) como público da Educação Especial/Inclusiva, do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com as Professoras das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas da rede municipal, contribuindo no processo de aprendizagem. O Parecer CME nº 20 altera o

atendimento deste serviço, ficando assim organizado:

[...] modificou seu método de trabalho, passando do atendimento clínico para o acompanhamento da rede Municipal de Ensino por meio de assessoria de Psicologia e Fonoaudiologia Escolar e Psicopedagogia Institucional. Desta forma, o trabalho passou a ser pautado a partir do olhar para a aprendizagem de TODOS os alunos e as relações entre os diferentes segmentos da comunidade escolar (equipe diretiva, professores, funcionários e famílias).

A Resolução CME nº 27, de 05 de dezembro de 2019, do Conselho Municipal de Educação, orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Referencial Curricular Gaúcho (RCG), da Base Municipal Comum Curricular (BMCC) e institui o Referencial Curricular da Rede Municipal de Esteio (RCE), documentos orientadores como obrigatórios ao longo das etapas e respectivas modalidades da Educação Básica do território municipal de Esteio (Complementada pela Resolução CME Nº 29/2020 e alterada pela Resolução CME nº 35/2021).

De âmbito mais geral no município de Esteio, a Lei (Municipal) nº 7.128, de 02 de abril de 2019, obriga os estabelecimentos públicos e privados, entre eles, supermercados, bancos, casas lotéricas, farmácias, bares, restaurantes e lojas em geral a inserir nas placas de atendimento prioritário, o símbolo mundial do autismo.

A Lei (Municipal) nº 7.434, de 18 de março de 2020, dispõe sobre a proibição de fogos de artifício e artefatos pirotécnicos com estampidos ou ruídos sonoros, ficando permitida a utilização desses artefatos sem estampido (silencioso), a fim de proteger o meio ambiente, o bem-estar da comunidade, dos enfermos, dos animais domésticos/silvestres e pessoas com TEA.

A Resolução CME nº 32, de 21 de dezembro de 2020, do Conselho Municipal de Educação, revoga/altera a Resolução CME nº 10/2009 e fixa normas para a oferta da modalidade da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Esteio, na perspectiva da Educação Inclusiva. Em seu artigo 1º ressalta:

A presente resolução define as diretrizes municipais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no âmbito do Sistema Municipal de Ensino - SME, compreendido pelas escolas da Rede Municipal de Ensino - RME, as escolas/instituições de educação infantil conveniadas com a Prefeitura Municipal de Esteio, bem como os estabelecimentos de Educação Infantil privados.

A Resolução CME nº 34, de 14 de outubro de 2021, altera os artigos 19, incluindo parágrafo único e o artigo 20, com a inclusão do parágrafo terceiro, da

Resolução CME de Esteio N° 32/2020, que fixa normas para a oferta da modalidade da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Esteio, na perspectiva da Educação Inclusiva.

A Resolução CME nº 40, de 04 de maio de 2023, define normas, diretrizes e princípios aplicáveis à Educação Básica para a organização curricular da Educação Infantil, Ensino Fundamental, modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Inclusiva nas escolas municipais e instituições privadas de Educação Infantil, que pertencem ao Sistema Municipal de Ensino de Esteio.

Em 30 de maio de 2023 cria-se o Programa Censo de Inclusão de Autistas, buscando a informação precisa do número de pessoas com TEA, subsidiando a implementação de políticas públicas na área.

O Parecer CME nº 04, de 06 de junho de 2023, responde consulta da Secretaria Municipal de Educação sobre o tempo de permanência de crianças/estudantes com deficiência, sobretudo com Transtorno do Espectro Autista, diante da oferta de matrícula em tempo integral.

A Resolução CME nº 41 de 03 de agosto de 2023, altera o artigo 10, altera o parágrafo 2º da Resolução CME nº 32/2020, incluindo incisos no parágrafo 2º e acrescenta os parágrafos 4º, 5º e 6º, que fixa normas para a oferta da modalidade da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Esteio, na perspectiva da Educação Inclusiva e dá outras providências. Dentre os artigos, destaca-se o Artigo 10, parágrafos 2º e 3º que diz:

Recomenda-se a inclusão de, no máximo, 02 (duas) crianças/estudantes com deficiência ou com TEA em cada turma do ensino regular e para cada criança/estudante com deficiência ou TEA ingressante, serão reduzidas 02 (duas) vagas da capacidade da turma, sempre que possível.

Em setembro de 2023, o município de Esteio passa a contar com o Centro de Atendimento em Saúde (CAS) do Programa TEAcolhe, política destinada a garantir o atendimento às necessidades das pessoas com TEA, conforme a Lei (Estadual) nº 15.322/2019.

A Resolução (Municipal) nº 827, de 06 de setembro de 2023, dispõe sobre a criação da Frente Parlamentar em Defesa dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, denominada Frente Parlamentar do Autismo, com o objetivo de promover ações e iniciativas voltadas para promoção da inclusão, proteção e garantia dos direitos das pessoas com TEA, bem como fomentar o debate e a

conscientização sobre o tema.

A partir desta retrospectiva, dos processos históricos do percurso da Educação Especial na perspectiva inclusiva, proposta imbuída na PNEEPEI, pode-se refletir, através do presente estudo, no que concernem os pressupostos teóricos e a finalidade exposta nos objetivos dos apontamentos legais, que ao mesmo tempo em que há um repertório bastante amplo de direitos, eles parecem ocorrer em respostas às muitas resistências em incluir, gerando sentimentos que se desdobram entre conquistas, lutas e inseguranças diante de ameaças à dissolução da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI.

Diante do exposto, é essencial considerar que a Educação Especial baseia-se na história evolutiva dos paradigmas, os quais são influenciados por aspectos sociais, políticos e econômicos vivenciados em diferentes localidades. No percurso destacam-se quatro paradigmas: exclusão, segregação, integração e inclusão. A exclusão traz a ideia de rejeição; a segregação mantinha a pessoa com deficiência institucionalizada; a integração propunha a inserção da pessoa com deficiência em espaços comuns, porém com interação limitada e com o foco na concepção médica, em que a deficiência definia a pessoa; e, por fim, o paradigma atual, ou seja, da inclusão, entendendo que as limitações não estão na pessoa e sim nas barreiras impostas pela sociedade. (Mantoan, 2004).

O primeiro passo essencial consiste em compreender o significado da inclusão, promovendo progresso nas ações inclusivas, desta forma, a ausência de ações favoráveis às particularidades de cada criança resultaria em um retrocesso em relação aos paradigmas estabelecidos. Por outro lado, é importante destacar que, se ocorrem ações contrárias às que promovem o paradigma da educação inclusiva, não se configura, necessariamente, um retrocesso, mas sim a manutenção da concepção integradora. Portanto, o verdadeiro avanço ocorre quando há uma mudança de perspectiva e práticas que acolhem a diversidade, impulsionando a educação inclusiva.

2.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E SENTIMENTOS GERADOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Entre 2019 e 2022, mais precisamente no ano de 2020, percebe-se o

movimento de retrocesso por conta do Decreto (Federal) nº 10.502/2020, no qual intencionava instituir a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Esta normativa preconizava a realização da matrícula de crianças e adolescentes com deficiência, ao invés de classes regulares, em classes e instituições especializadas, um retrocesso às conquistas já alcançadas e relatadas anteriormente no percurso histórico.

Três meses após sua publicação, e mediante audiências públicas de representantes do público-alvo da política de educação especial, o Ministério Público Federal declara Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 6.590 em 21/12/20) e suspendeu o Decreto (Federal) nº 10.502/2020. Esta ADI reforçou os dispositivos legais nacionais e internacionais, e enfatizou o compromisso de que pessoas com deficiência não fossem excluídas do sistema educacional geral sob a alegação de deficiência (MPF, 2020).

No dia 1º de janeiro de 2023, através do Decreto (Federal) nº 11.370/2023, revoga-se definitivamente o Decreto (Federal) nº 10.502/2020, pelo atual presidente da república.

Esta foi uma das situações que exemplificam tentativas explícitas ao desmonte da PNEEPEI. No entanto, a necessidade permanente de ações diárias que reafirmam e sustentam a Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, buscando insistentemente uma escola de qualidade, faz com que a impressão de insegurança seja permanente.

Nesta perspectiva, Sasaki (2007) aponta os princípios que objetivam a construção de uma escola de qualidade e, Mantoan (2011), define escola de qualidade como espaços educativos de construção de personalidades humanas. Acrescenta que, nestes ambientes, valoriza-se a diferença pela convivência com seus pares enfatizando as relações socioafetivas. Diante do exposto vê-se o prenúncio de Lev Vygotsky (1989) antecipando e anunciando o que é ser incondicional, o estabelecimento das trocas psicossociais que promovem o desenvolvimento infantil.

Pensar a educação especial na perspectiva inclusiva, antes mesmo dos adventos legais em diferentes esferas e nacionalidades, aos quais surgem do percurso histórico da educação especial no mundo, nos reporta a teoria Histórico-Cultural de Lev S. Vygotsky (1989b), um dos pioneiros a abordar o cerne da concepção inclusiva. Esse psicólogo russo fundou, durante a década de 1920, o

Instituto de Defectologia Experimental, definido como: a ciência que aborda os defeitos, no que tange ao cérebro e ao sistema nervoso.

Chama a atenção a forma como esse teórico concebe a deficiência, dando ênfase não às deficiências apresentadas pela criança e sim em suas habilidades. A concepção, aqui apresentada, caracteriza o teórico como estando à frente de seu tempo, quebrando o paradigma que até pouco tempo era enraizado e fundamentado em modelo clínico-médico e mostrando que a deficiência é uma característica social do sujeito. Vygotsky (1989b) nos diz que o individual se dá na construção da relação com o outro (outro coletivo). Neste ínterim rejeitava dados quantitativos atribuídos por testes psicológicos, dando ênfase aos aspectos qualitativos resultantes das experiências socialmente organizadas. Segundo Vygotsky (1989), é nestas relações, no contato com a cultura na qual estamos inseridos, que se dá a construção humana, culminando na humanização dos sujeitos nas relações.

Avançando nas reflexões sobre a educação especial na perspectiva inclusiva, nos deparamos com mudanças na visão de mundo, ou seja, uma crise de paradigma. Beyer (2006) nos diz que a partir do paradigma sociológico, a deficiência encontra-se no social, deslocando o olhar do sujeito com deficiência para as barreiras identificadas em seu contexto. A LBI traz, em seu artigo terceiro, a definição de barreiras, entendendo-as como qualquer

entreve, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: barreiras urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, barreiras atitudinais e tecnológicas (Brasil, 2015).

Dar-se conta das relações existentes entre os fundamentos apontados nas bases legais da educação especial na perspectiva inclusiva, em que também culminam na LBI e na teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1984), é acreditar que as trocas psicossociais são premissas para a constituição, cada vez mais promissoras, das Funções Mentais Superiores, socialmente formadas e culturalmente transmitidas através da linguagem. Podemos formular a lei fundamental deste desenvolvimento do seguinte modo:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções

interpsíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (Vygotsky; Luria; Leontiev, 2012, p. 114).

Nas relações é imprescindível conhecermos o educando, identificando seus saberes e seus interesses. Assim, o ponto de partida se dá no conhecimento já constituído, chamado pelo teórico de Nível de Desenvolvimento Real (NDR), para a Zona de Desenvolvimento Potencial (conhecimento capaz de construir), mediado pelos agentes do seu contexto designado de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em estado de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (Vygotsky, 1984, p.113).

Salienta-se aqui o papel do professor enquanto mediador do processo, intercedendo nas relações entre a criança e o mundo. O educador precisa apresentar e pensar, com os alunos, formas que os instiguem a aprender a aprender, e que se sintam partícipes e reconhecedores da constituição de sujeitos capazes de construir conhecimento.

A prática docente está relacionada ao conhecimento do educador e a aplicabilidade deste em seu fazer diário, porém não é incomum negligenciar aspectos emocionais gerados ao demonstrar o desempenho do docente em uma determinada área.

Um estudo realizado por Faria e Camargo (2018) propôs uma revisão sistemática de publicações nacionais com a intenção de conhecer as emoções dos professores frente ao processo de inclusão escolar no Ensino Fundamental. A análise dos estudos identificou a existência de emoções e sentimentos diversificados no que tange a relação do educador com o seu trabalho, assim como, na relação com o educando que apresenta necessidades educacionais especiais. As emoções mais citadas foram: impotência, insegurança, medo, angústia, desamparo e isolamento. Os educadores atribuíram tais sentimentos ao seu despreparo em colocar em prática suas ações pedagógicas em uma perspectiva inclusiva. A pesquisa sugere a necessidade de ampliar os estudos, a criação de espaços

propícios para que o educador possa expressar seus sentimentos e, que estes, sejam valorizados.

A concepção vygotskyana traz, em sua essência, a relação entre os sujeitos em seu processo de interação. Este processo se dá na ação dos sujeitos sobre o contexto e, conseqüentemente, na construção de sentido. Não tem como estabelecer tais construções sem a presença da subjetividade. A subjetividade se dá na medida em que cada elemento da relação concebe o mundo, na relação que estabelece com suas histórias de vida e no quanto implica na construção da aprendizagem. Tais reflexões são pertinentes, pois os sujeitos das relações se constroem a partir da sua história social dentro de um contexto cultural.

Nesse sentido, retomando a análise dos estudos citados por Faria e Camargo (2018), as autoras percebem, ao depararem-se com as emoções retratadas, o quanto o educador demonstra estranhamento frente ao trabalho com a inclusão. Com isso, acreditam que emoção e razão são interdependentes, e destacam que se deve levar em consideração a influência dos aspectos emocionais sobre os processos de ensino e aprendizagem e dos processos de interação que emanam no contexto escolar inclusivo. As relações são pautadas no quanto acredita-se no potencial humano, aqui destaca-se o potencial do educador e do educando, e como cada pessoa se percebe nestas construções.

3 A CRIANÇA DO ESPECTRO DO AUTISMO E AS DIFICULDADES DE COMUNICAÇÃO ORAL

Nesta seção descreve-se acerca da criança, seu desenvolvimento e a educação infantil, o Transtorno do Espectro do Autismo e a dificuldade de comunicação oral.

Em termos gerais, uma criança é um ser humano que está na fase inicial de seu desenvolvimento, geralmente abrangendo desde o nascimento até a pré-adolescência, sendo comum caracterizá-la até os 12 anos de idade. Essa fase é identificada por um rápido crescimento físico, desenvolvimento cognitivo e emocional, bem como a dependência dos adultos para atender às suas necessidades básicas. Para a primeira fase da infância, a "educação infantil" é uma etapa específica do sistema educacional voltada para crianças em idade pré-escolar, geralmente de 0 a 6 anos de idade, com foco no seu desenvolvimento integral. Ela visa proporcionar experiências de aprendizado adequadas à idade, promover habilidades sociais, emocionais e cognitivas, e preparar as crianças para a transição para o ensino fundamental. (Brasil, 2010a; UNICEF, 2009).

Ao abordar o ensino na Educação Infantil faz-se necessário reportar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), documento este que norteia o currículo e as propostas pedagógicas para Educação Infantil, a ser implementada em todas as redes de ensino. Conforme expresso na BNCC, a Educação Infantil caracteriza-se como sendo a primeira etapa da Educação Básica e é, através dela, que se dá o começo e a base de todo o processo educacional, tendo como fundamentos estruturantes as interações e as brincadeiras, oportunizando aprendizagens, desenvolvimento e socialização. A finalidade da Educação Infantil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), em seu artigo 29, é proporcionar o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Para Educação Infantil foi necessário contemplar seis direitos de aprendizagem, são eles: conviver, brincar, explorar, participar, expressar-se e conhecer-se. Os direitos expressos na BNCC relacionam-se a diferentes competências e campos de experiências e, conforme esse documento, competência é a "mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades

(práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana". Em relação aos direitos de aprendizagem foram estruturados cinco campos de experiência, desta feita, a BNCC estabelece a forma de organizar o currículo levando em consideração as experiências cotidianas, são elas:

- o eu, o outro e o nós;
- corpo, gestos e movimentos;
- traços, sons, cores e formas;
- escuta, fala, pensamento e imaginação;
- espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

O educador, conhecedor dos direitos de aprendizagem do público atendido na Educação Infantil, precisa planejar suas ações com intenção de abordar, em seu planejamento, aspectos que contemplem os direitos, assim como os campos de experiência. Os objetivos e propostas de ações pedagógicas precisam apresentar-se de forma clara e, para tal, é essencial pensar em todas as instâncias que envolvem o seu fazer como: quais materiais serão necessários, quais os ambientes serão utilizados, de que forma serão pensados os tempos e espaços de aprendizagem.

Quanto à estrutura desta etapa, o município de Esteio organiza seguindo as diretrizes da Resolução CME nº 22, de 15 de dezembro de 2016. Assim, a Educação Infantil é entendida como a primeira etapa da Educação Básica, ofertada em instituições públicas e privadas, responsáveis pela educação e o cuidado da criança na faixa etária de zero a cinco anos, no período diurno, em espaços não domésticos, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, sendo que a sua oferta, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Esteio, está sujeita às normas estabelecidas na presente Resolução. (Art. 1º).

No Art. 4º A organização da Educação Infantil deve obedecer à denominação a seguir:

- I - Creche: crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos;
- II - Pré-escola: crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos.

Conforme a mesma Resolução CME nº 26, de 06 de dezembro de 2028, os níveis da Educação Infantil se divide em:

- Berçário: 0 (zero) a 1 (um) ano;
- Maternal: 2 (dois) a 3 (três) anos;
- Pré-escola: 4 (quatro) a 5 (cinco).

Quando a criança entra na escola, pressupõe-se que tenha adquirido inúmeras experiências em seu entorno social por ser naturalmente um sujeito de interações. É importante que se valide este processo de aprendizagem, que se disponibilizem recursos pertinentes às crianças (pré-escolares) para que tenham habilidades comunicativas verbais e, neste contexto, seja habilitada a expressar seus pensamentos, dispondo de mecanismos possíveis de interação, dialogando, questionando e apropriando-se dos diferentes nomes de objetos aos quais a cercam, conseqüentemente, inseridas em etapas pontuais de aprendizagem.

Desta forma, na etapa da Educação Infantil, referenciando Jean Piaget (1967), dos dois aos sete anos, estágio este denominado de pré-operatório, dá-se o início da linguagem e da função simbólica, promovendo, dessa maneira, o pensamento e a representação. Neste período enfatiza-se a imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender e conhecer, utilizando-se de diferentes linguagens.

Para compreender plenamente como ocorre o desenvolvimento humano, é preciso considerar as mudanças físicas, cognitivas e comportamentais do indivíduo, bem como a continuidade e a progressividade dessas mudanças para cada idade. Ao mesmo tempo, é necessário identificar as origens dos padrões de desenvolvimento no que concerne à relação biológica versus ambiente, ou seja, aquilo que é constitucional e genético do desenvolvimento humano e aquilo que sofre influência externa, como criação, nutrição, educação, estimulação e relações interpessoais. Segundo Dusik (2022), a Educação Infantil abrange, basicamente, no desenvolvimento infantil as duas etapas: a primeira infância (0-2 anos) e o desenvolvimento na segunda infância (2-6 anos).

A primeira infância, período fundamental para a formação humana, é quando a criança constitui as potencialidades de se desenvolver. Nessa fase são encontrados marcos do desenvolvimento do repertório psicomotor, que favorecerá o aprimoramento de outras habilidades no decorrer da vida.

Estudos teóricos e pesquisas sobre o desenvolvimento dos bebês mostram que a capacidade de conhecer e aprender se constrói por meio do corpo, com as coisas do ambiente onde estão inseridos, por intermédio das interações que são

estabelecidas com as outras crianças e com os adultos. Conforme Wallon (1998), o desenvolvimento infantil contempla motricidade, afeto e cognição. Nas suas pesquisas, Dusik (2022) enfatiza que o desenvolvimento da inteligência depende das experiências oferecidas pelo meio e pelo grau de apropriação que cada ser humano faz delas. Ou seja, os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos presentes na cultura contribuem efetivamente para formar o contexto de desenvolvimento.

Dessa forma, para que a criança possa ter os seus interesses e possibilidades ampliados, conquistando cada vez mais habilidades e competências, precisa evoluir nas diversas dimensões do desenvolvimento infantil, superando limitações, construindo a sua identidade, tomando consciência de si, compreendendo o seu lugar no mundo e sentindo-se segura para explorar e vivenciar novas experiências. Daí a importância das relações de estímulos psicomotores, de amor e de confiança que são estabelecidas com a sua família, cuidadores e amigos. Nesse contexto, é possível caracterizar as etapas do desenvolvimento da criança a partir das quatro dimensões do desenvolvimento infantil: socioafetividade; linguagem; cognição; motricidade. Essas quatro dimensões estão diretamente interligadas e são interdependentes, tendo em vista que a criança é um ser integral e deve ser atendida a partir da sua completude. (Brasil, 2021).

O aspecto socioafetivo se refere às relações e interações que a criança estabelece desde o seu nascimento, e elas são definidas pelo meio em que a criança está inserida. O aspecto afetivo envolve o toque, o olhar, o tom de voz, o nível e a qualidade de diálogo, o acolhimento e a aceitação do outro. Na dimensão afetiva, deve-se reconhecer que essas experiências são determinantes para que se estabeleçam meios para a criança lidar com as próprias emoções, como o apego seguro, a autoestima e padrões de comportamentos, segurança e determinação. (Brasil, 2021).

Em relação ao processo de aquisição da linguagem, o seu desenvolvimento e aperfeiçoamento iniciam-se desde o começo da vida de um bebê. Após o nascimento, como a criança ainda não fala, ela expressa os seus desejos, vontades e necessidades por meio do choro. Quando o adulto percebe esse choro, é impelido a resolver o problema. Ou seja, o choro provoca intervenções que aliviam o sofrimento e a angústia, em um intercâmbio entre ação e reação. Nesse período, as interações estabelecidas com as crianças são fundamentais para o desenvolvimento

linguístico: perceber e responder aos sinais e gestos da criança, dar continuidade ao diálogo iniciado, criar histórias, perguntar e responder são exemplos que potencializam novas aprendizagens na linguagem. (Brasil, 2021).

A cognição é uma dimensão diretamente entrelaçada à linguagem e ao aspecto afetivo, pois essas dimensões mobilizam as aprendizagens. A cognição é um elemento fundamental na psicogênese da pessoa, sendo o seu desenvolvimento também relacionado às bases biológicas e às suas constantes interações com o meio. A dimensão cognitiva conta com a necessidade de cuidados e estímulos, além de carinho e atenção. A fase mais importante desse processo de construção é a primeira infância, em que a plasticidade do cérebro é maior do que em todas as outras etapas da vida, pois o cérebro ainda está se formando e são criadas ligações neurais, que serão a base dos pensamentos, sentimentos e comportamentos. Isso acontece por meio da aprendizagem e da boa desenvoltura de outras funções que o alicerçam, como a linguagem, a coordenação motora e o suporte afetivo-emocional (Brasil, 2021; Ferreira; Acioly-Régner, 2010). É nesse período que o estímulo externo tem maior chance de sucesso.

O desenvolvimento motor se inicia ainda na vida intrauterina, e a primeira infância é a fase na qual se tem a maior receptividade aos estímulos vindos do ambiente, de modo que o desenvolvimento das habilidades motoras ocorre de maneira eficaz. Nessa fase, conhecida como janela de oportunidades (ou de períodos sensíveis), o cérebro se desenvolve e vivencia períodos mais sensíveis para algumas aprendizagens, estando mais receptivo do que em outras fases da vida aos novos estímulos e à aquisição de novas habilidades. Na primeira infância, o cérebro passa por grandes mudanças, que são maiores do que em outros momentos. (Muniz, 2012; Xavier, 2018).

Conforme o Ministério da Saúde (Brasil, 2020; Brasil, 2021), essas etapas citadas do desenvolvimento do bebê podem ser acompanhadas de acordo com alguns marcos que ajudam os trabalhadores de saúde e os familiares a identificar precocemente problemas no desenvolvimento da criança. Assim, possibilita-se que o apoio necessário seja oferecido o mais rápido possível. Com base no Programa Nacional Criança Feliz (Brasil, 2021), são descritos, a seguir, os principais marcos do desenvolvimento da primeira infância a partir das quatro dimensões do desenvolvimento infantil, abordando algumas aquisições que são fundamentais ao desenvolvimento psicomotor na primeira infância.

O período neonatal corresponde às primeiras quatro semanas de vida do bebê após o nascimento. Ele começa, então, a reconhecer a mãe e as suas figuras de referência. O sorriso, nos primeiros dias, é um movimento reflexo (o sorriso social surge a partir do próximo mês, quando o bebê sorri ao olhar a sua figura materna). A expressão de necessidades ocorre por meio do choro e do olhar, movimentando as pernas e emitindo sons. O bebê emite sons com a boca ao agarrar o seio da mãe. Ainda, quando escuta diferentes sons e ruídos, pode reagir movimentando o seu corpo. A partir das duas semanas, pode começar a imitar gestos faciais dos adultos de referência. Além disso, o neonato consegue reconhecer a voz da mãe e virar a cabeça em direção a um som, embora predominem os movimentos reflexos. Ele passa a maior parte do tempo em posição fetal, com os punhos fechados, flexionando braços e pernas, e consegue levantar a cabeça por alguns instantes. (Dusik, 2022).

No segundo mês de vida, ele já começa a apresentar variações de humor (ontem estava calmo; hoje está agitado) e o seu choro pode vir acompanhado por lágrimas. Também reconhece a mãe e, quando as pessoas se aproximam do seu campo de visão, as olha por alguns instantes e interage com gestos, mudando as expressões faciais. Comunica-se pelo choro, pelo olhar, pelo sorriso e pelo gorjeio. Ademais, o bebê começa a fixar o seu olhar em objetos que estão até 50 centímetros de distância dos seus olhos, atenta-se a sons e acompanha objetos pelo olhar.

No terceiro e quarto mês de vida, o bebê percebe que um acontecimento tem uma resposta. Sorri cada vez mais espontaneamente, copia algumas expressões faciais e demonstra interesse por brincadeiras (como esconde-esconde com um paninho ou as mãos). Ainda, ao ver a sua imagem refletida em um espelho, pode demonstrar interesse. Nessa idade, cada vez mais o bebê emite diferentes sons, balbuciando ao conversar com as pessoas. Explora as suas mãos e os seus dedos, observa-os e leva-os à boca, avançando a sua coordenação óculo-manual. Usa as mãos e os olhos juntos ao ver um objeto no seu campo de visão e tenta alcançá-lo, além de começar a descobrir e se interessar pelo mundo a partir da relação de causa-efeito. (Dusik, 2022).

Do quinto ao sexto mês o bebê se diverte e sorri em resposta a diferentes ações. Também demonstra desaprovação quando retiram o seu brinquedo ou lhe impedem de fazer algo que estava divertido. Quando manipula objetos, observa-os e

sente prazer repetindo ações, aperfeiçoando a sua noção de causa e efeito. Além disso, começa a procurar por objetos e pessoas que não estão à sua frente - é o início do desenvolvimento da permanência de objeto. A essa altura, a visão do bebê já está mais desenvolvida, o que desperta ainda mais curiosidade para explorar o ambiente ao seu redor. As memórias de curto e longo prazo estão pouco a pouco se consolidando, de modo que o bebê pode passar a identificar familiares próximos e objetos favoritos.

Do sétimo ao nono mês o bebê, diante do espelho, se olha e explora o seu rosto. Nessa fase, também busca validação e atenção dos adultos, tentando repetir ações quando é reforçado por eles, demonstrando felicidade e prazer. Diverte-se brincando com outras pessoas e com ele mesmo (conversando, dançando, batendo palmas, descobrindo um objeto, etc.) e passa a reconhecer mais pessoas do seu ciclo social, demonstrando satisfação ao interagir com elas. Ao final desse período, pode duplicar sons, dizendo "ma ma, pa pa, ne ne, te te", e imitar sons de palavras ditas pelos adultos. Caso seja estimulado, o bebê já bate palmas quando pedem, segura os objetos que encontra e os leva até à boca, apalpa e explora. Também começa a se concentrar por alguns instantes em uma mesma atividade de interesse, como explorar um brinquedo, e tenta criar soluções para problemas simples, como desviar de algo para alcançar um objeto. Ainda, presta atenção ao movimento da boca do adulto, tentando, às vezes, colocar a mão na boca de quem está falando com ele. (Dusik, 2022).

Do décimo ao décimo segundo mês de vida, o bebê se diverte comendo com as mãos e é afetivo com brinquedos, objetos, pessoas, abraçando-os e beijando-os. Já levanta braços e pernas na hora de se vestir e pode mexer a cabeça dizendo "não" e acenar com a mão dando tchau ou mandando beijo. Começa, ainda, a emitir algumas palavras e a compreender os seus significados. Diverte-se com monólogos e gosta de escutar histórias e canções infantis. Quando está interessado em um objeto, aponta com os dedos. Também responde a alguns pedidos verbais simples. A essa altura, o bebê é capaz de aprender a reconhecer partes do corpo e os mostra quando lhe é perguntado. Observa o caminho do objeto quando este cai/rola e a memória de longo prazo está cada vez mais desenvolvida. Já olha para o objeto correto quando escuta o seu nome e utiliza utensílios da forma correta, como colocar a escova de dente na boca para escovar os dentes e passar o pente no cabelo.

A partir do segundo ano de vida, o bebê passa a ser um explorador repleto

de curiosidade. Quanto mais estimulado, maior será o seu desejo de explorar. A mobilidade que adquire, abre portas para um mundo cheio de descobertas. Nessa fase, então, já pode estar engatinhando ou caminhando e arremessando objetos. Aperfeiçoa, também, a sua motricidade fina. O desenvolvimento da linguagem está ligado ao pensamento e a sua capacidade de expressão verbal está mais autônoma. Assim, o pensamento simbólico começa a aparecer, e por isso o jogo e a brincadeira são tão importantes, já que é por meio do brincar que a criança desenvolve a sua identidade e autonomia. (Dusik, 2022).

Do décimo terceiro ao décimo quinto mês de vida, o bebê expressa as suas emoções de raiva, alegria, medo, tristeza e afeto mesmo que ainda não saiba dar nome a elas. Mostra os seus desejos claramente e persiste caso não sejam atendidos. Resolve problemas por tentativa e erro até que domine a habilidade, e pensa por alguns segundos antes de realizar uma ação.

Do décimo sexto ao décimo oitavo mês, o bebê identifica e aponta alguns objetos familiares, tenta combinar duas ou mais palavras em uma frase e demonstra intencionalmente o que está no campo de interesse. Nessa fase, já imita alguns jogos de simulação, anda sem apoio e tem cada vez mais equilíbrio.

Do décimo nono ao vigésimo quarto mês de vida, já é capaz de realizar o controle do esfíncter. Ainda, demonstra maior interesse pelos jogos sociais e, quando estimulado, passa a aceitar dividir brinquedos. Quando sente interesse por algo, pergunta. Também começa a combinar mais palavras do seu vocabulário, cria palavras e se faz entender por elas, entende o seu nome e passa a utilizar pronomes como "eu", "meu" e "seu". Os períodos de atenção e/ou concentração são maiores, de modo que se lembra de onde deixou objetos e volta para buscá-los. Já tem preferências por certos lugares, comidas e roupas e as expressa. (Dusik, 2022).

É fundamental destacar que, apesar desses marcos, cada criança é única, singular, com especificidades, características, tempos e ritmos próprios, podendo haver algumas variações de idade que cabe ao médico avaliar.

3.1 A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), da *American Psychiatric Association* (APA), normatiza, classifica e descreve critérios

dos transtornos mentais, possibilitando uma maior confiança quando diagnosticados. Em sua quinta versão (DSM-V), a definição de transtorno mental e os componentes que o constituem é a seguinte:

Um transtorno mental é uma síndrome caracterizada por perturbação clinicamente significativa na cognição, na regulação emocional ou no comportamento de um indivíduo que reflete uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento subjacente ao funcionamento mental. Transtornos mentais estão frequentemente associados a sofrimento ou incapacidade significativos que afetam atividades sociais, profissionais ou outras atividades importantes. (APA, 2014, p.64).

Na composição da descrição dos transtornos mentais (DSM-V) registram-se, na seção II, os transtornos do neurodesenvolvimento caracterizado por:

Um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência. (APA, 2014, p.75).

Conhecer a definição de transtornos mentais e transtornos do neurodesenvolvimento auxiliará na compreensão do TEA, sendo este classificado conforme o DSM-V (2014) como um transtorno do neurodesenvolvimento.

O vocábulo 'Autismo' foi ressaltado em 1911 pelo psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler e, em 1943, pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner. Kanner observou e registrou, pela primeira vez, 11 crianças que apresentavam inaptidão inerente para demonstrar contato afetivo e interpessoal e inabilidade em desenvolver a comunicação em consonância com comportamentos obsessivos e estereotipados. Um ano após as pesquisas de Kanner, casos semelhantes foram registrados pelo pediatra austríaco Hans Asperger, que descreve quatro casos clínicos em que identifica dificuldade de comunicação social e diferencial, inteligência normal e inexistência de alterações de linguagem. No início da década de 80, a psiquiatra britânica Lorna Wing publicou um trabalho compondo o quadro clínico apresentado por Hans Asperger, denominando-o de Síndrome de Asperger. Em 1994, a Síndrome de Asperger foi inserida no DSM-IV. O desafio em compreender o autismo exige estudos e pesquisas sistemáticas envolvendo áreas diversas em que dialoguem em uma perspectiva multiprofissional. (Alves; Guareschi, 2011).

Na 4ª versão, o DSM-IV (2002) refere o autismo em uma das subdivisões do Transtorno Global do Desenvolvimento. A partir da quinta edição revisada do DSM, as subdivisões (Síndrome de Rett, Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância, Síndrome de Asperger e Transtornos Invasivos sem outra especificação) passam a compor o TEA.

O termo 'Espectro do Autismo' refere-se à pluralidade na apresentação clínica do quadro, no que tange a gravidade da condição, o nível de desenvolvimento e a idade cronológica. Na versão nova do DSM substituem-se os critérios apresentados no autismo (prejuízo na comunicação; prejuízo na interação social e comportamento estereotipado e repetitivo) por uma díade envolvendo comportamentos repetitivos e restritos e o agrupamento de aspectos que envolvem déficits na interação e comunicação social em diferentes contextos. A nova versão trouxe outro aspecto que diz respeito à profundidade (sintomatologia) do nível do autismo, caracterizados em: Nível 1, Nível 2 e Nível 3. A caracterização por níveis refere a quantidade e a importância do apoio necessário à pessoa com autismo, exigindo apoio no nível 1; apoio substancial no nível 2; e apoio muito substancial no nível 3. Importante a abrangência sintomática para pensar no tratamento e intervenções adequadas, no cuidado e nas diferentes inserções sociais, como exemplo as atividades laborais. A distinção diagnóstica pode modificar conforme o contexto ou no percurso de sua vida.

No TEA, reportando a definição de transtorno do desenvolvimento (DSM-V), os sintomas devem estar presentes no início dos marcos psicomotores, ou seja, devem aparecer precocemente na primeira infância. Os sintomas são identificados durante o segundo ano de idade e, quase sempre, apresentam sinais indicativos no primeiro ano de vida, observados pelos responsáveis quando identificam o não aparecimento, ou o déficit, no desenvolvimento da linguagem, sendo este aspecto um dos sinais iniciais mais recorrentes. Em contrapartida, as exigências sociais são restritas, dificultando a hipótese de TEA, nesta faixa etária. O diagnóstico é feito pelos médicos, neuropediatras e psiquiatras infantis, em consonância com outros profissionais que atendem a criança. Pode haver também perdas de habilidades já aprendidas, retrocedendo no aspecto da fala e no isolamento. (Pires, 2016).

Referido no DSM-V, comumente, as primeiras manifestações do TEA são: atraso no desenvolvimento da linguagem seguido de inexistência de interesse social ou a existência, porém de forma não usual, modelo excêntrico de brincadeiras e

padrões não corriqueiros de comunicação. A prevalência de herdabilidade para o TEA, segundo o manual, variam de 37% a 90%. Estudos recentes evidenciam a influência genética no desenvolvimento entre 80 a 90%. Em relação aos aspectos ambientais (gatilho para ativar a base genética), a prematuridade (abaixo de 36 semanas), bem como a idade avançada dos pais indica um número maior de pessoas com autismo. (Lacerda, 2017).

O DSM-V refere que no TEA, em relação ao gênero, a proporção é de 4 meninos para 1 menina. É frequentemente associado ao transtorno do desenvolvimento intelectual e transtorno estrutural da linguagem. É comum encontrar comorbidade em relação às dificuldades específicas de aprendizagem, transtorno do desenvolvimento da coordenação, bem como transtorno alimentar restritivo/evitativo. Condições médicas como epilepsia e distúrbios do sono podem também estar presentes.

Quanto mais cedo forem identificados os sinais de autismo, mais cedo dá-se a intervenção e, conseqüentemente, a busca na adequação correspondente ao percurso do seu desenvolvimento cognitivo, habilidades de linguagem e sociais, assim como, os cuidados necessários em atividades de vida diária.

Os quadros que seguem mostram os indicadores, para cada etapa, servindo como parâmetro para identificação precoce do TEA. (Porciuncula, 2016). A autora cita, nos quadros a seguir (Quadros 1, 2, 3 e 4), os indicadores precoces e faixa etária correspondente.

Quadro 1: Indicadores precoces de 0 a 6 meses

Crianças típicas	Crianças com TEA
Viram a cabeça quando chamadas	Não reagem quando chamadas
Seguem a direção do olhar da mãe quando ela olha para um alvo visível	Não respondem as "pistas" sociais, a não ser com estímulo muito repetitivos
Começam a desenvolver a atenção compartilhada	Demonstram respostas afetivas mínimas
Respondem a demonstração de afeto de outros	São mais passivas e quietas
Respondem às emoções	Diferentes dos outros bebês

Fonte: Elaborado pela Dra. Newra Rotta (Porciuncula, 2016) com base em Dawson et al. (2004), Werner et al. (2000) e Zwaigenbaum et al. (2005).

#PraTodosVerem Tabela - No Quadro 1: “Indicadores precoces de 0 a 6 meses”, a tabela exibe duas colunas e seis linhas. A coluna à esquerda refere-se a indicadores de desenvolvimento para crianças típicas e a coluna à direita indicadores específicos para crianças com TEA.

Quadro 2: Indicadores precoces dos 7 aos 12 meses

Crianças típicas	Crianças com TEA
Começam a demonstrar atenção compartilhada	Maior incidência de posturas anormais
Demonstram referência social (procuram informação emocional na face de adultos em situações incertas)	Necessitam de mais estímulos para responder ao nome
Comunicação vocal simples	São hiperorais (põem tudo na boca)
Início de capacidades imitativas	Tem aversão ao toque social; Prestam pouca atenção ao desconforto de outros; Falta de sorriso social e de expressão facial apropriada

Fonte: Elaborado pela Dra. Newra Rotta (Porciuncula, 2016) com base em Dawson et al. (2004), Werner et al. (2000) e Zwaigenbaum et al. (2005).

#PraTodosVerem Tabela - No Quadro 2: “Indicadores precoces dos 7 aos 12 meses”, a tabela exibe duas colunas e cinco linhas. A coluna à esquerda refere-se a indicadores de desenvolvimento para crianças típicas e a coluna à direita indicadores específicos para crianças com TEA.

Quadro 3: Indicadores precoces dos 13 aos 14 meses

Crianças típicas	Crianças com TEA
Comunicação receptiva/expressiva	Atenção compartilhada muito limitada
Maior incidência de faz de conta	Ausência de funções pré-linguísticas (apontar)
Exibem atenção compartilhada	Falta de empatia; Não demonstram jogo imaginativo

Fonte: Elaborado pela Dra. Newra Rotta (Porciuncula, 2016) com base em Charman et al. (1997), Dawson et al.(2004), Kabot et al. (2003) e Robins et al. (2001).

#PraTodosVerem Tabela - No Quadro 3: “Indicadores precoces dos 13 aos 14 meses”, a tabela exibe duas colunas e quatro linhas. A coluna à esquerda refere-se a indicadores de desenvolvimento para crianças típicas e a coluna à direita indicadores específicos para crianças com TEA.

Com base nesses Quadros, é possível evidenciar algumas

características do TEA entre 12 e 24 meses no Quadro 4.

Quadro 4: Características do TEA entre 12 e 24 meses

Déficits e atraso no surgimento da atenção conjunta
Resposta diminuída ao nome
Imitação diminuída
Retardo na comunicação verbal e não verbal
Retardo motor
Frequência elevada de comportamentos repetitivos
Exploração visomotora atípica de objetos
Extremos no temperamento
Menor flexibilidade em desfocar a atenção visual

Fonte: Elaborado pela Dra. Newra Rotta (Porciuncula, 2016), com base em Bryson et al. (2007), Landa e Garrett-Mayer (2006), Nadig et al. (2007), Sullivan et al. (2007).

#*PraTodosVerem* Tabela - No Quadro 4: “Características do TEA entre 12 e 24 meses”, a tabela apresenta uma única coluna com nove linhas.

A partir destes quadros percebem-se características que indicam alterações no percurso do desenvolvimento, envolvendo a linguagem e a comunicação de crianças com TEA.

3.1.1 Linguagem e Comunicação

A comunicação envolve a percepção interpessoal da expressão do pensamento de quem emite, concretizando-se na medida em que há compreensão de quem recebe a mensagem. Para que se efetive o processo de compartilhamento de ideias, faz-se necessário os seguintes componentes: pessoa(s) que codificam (emitem a mensagem), pessoa(s) que decodificam (interpretam a mensagem); a mensagem, ou seja, o conjunto de conceitos relacionados a um determinado conteúdo que, encontra-se ligada ao pensamento; o canal como meio pelo qual a mensagem é apresentada; o código representado pelo conjunto de signos expressos pela linguagem verbal, por meio da fala e da escrita, ou não-verbal por meio da

linguagem corporal, gestos, expressões, desenhos, imagens, figuras, placas que envolvem uma determinada simbologia (significado); e o contexto, ambiente no qual a(s) pessoa(s) que codificam e a(s) pessoas(s) que interpretam a mensagem encontram-se inseridos. (Souza, 1998).

Fernandes (2003) refere a importância de discriminar o significado de linguagem e língua, pois ambas não possuem os mesmos conceitos. A linguagem possui sentido mais abrangente do que a língua, expressando pensamento (ideias e sentimentos). A linguagem resulta da interação do ser humano com seu entorno e sua constituição não se caracteriza pela passividade, e sim, pela qualidade de sua ação, em contrapartida a língua é uma das formas de representar a linguagem. Língua é um código oral-auditivo ou espaço-visual de um sistema abstrato que se caracteriza por regras gramaticais, as quais especificam sua estrutura em diferentes níveis (fonológico, semântico, morfossintático e pragmático). O código, composição de signos, é um fenômeno cultural e coletivo que caracteriza uma comunidade social. As palavras de uma língua relacionam-se a uma determinada comunidade linguística. O signo corresponde a junção do significante (imagem) e significado (sentido).

Vygotsky (1989) diz que a função da linguagem e, em especial da língua, não corresponde unicamente a uma forma de comunicação, e sim um dos mais importantes instrumentos de desenvolvimento dos processos cognitivos, possibilitando a construção de conceitos, abstrações e de generalização. Para este teórico, a linguagem provém de uma natureza social mediada por pessoas, exercendo função significativa no desenvolvimento intelectual desde os primeiros anos de vida.

O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. (Vygotsky, 1989 p.44).

A função do signo, para Vygotsky (1989), possui fundamentação intrínseca relacionada ao desenvolvimento cognitivo, sendo que o significado dos signos altera na proporção em que a criança se desenvolve, intervindo na interpretação do sentido de um significante, em conformidade com o desenvolvimento de seus processos cognitivos, na mesma medida em que se apresentam as formas variadas do funcionamento do pensamento.

Na obra *Pensamento e Linguagem*, Vygotsky (1989) refere que os

fenômenos do desenvolvimento aos quais denomina de linguagem e pensamento (processos cognitivos), independem um do outro nos primeiros meses de vida, sendo que, no percurso do segundo ano as curvas de ascensão de ambos se encontram, estabelecendo não mais uma condição autônoma, e sim de interdependência. Nesta etapa do desenvolvimento, a linguagem ampara a cognição e os pensamentos são verbalizados. Linguagem e cognição se desenvolvem de forma concomitante, sendo que, a linguagem fundamenta a compreensão do mundo e, em contrapartida, ao compreender o mundo permite a construção de novas habilidades ao desenvolvimento linguístico.

Vygotsky (1989) divide a formação de conceitos em três períodos: o primeiro coincidindo com a fase natural ou primitiva, chama-se "agregação desorganizada ou amontoado", o significado das palavras corresponde a um aglomerado esvaziado de objetos isolados, aglutinados em uma imagem correspondente na mente. No segundo período, após o domínio das palavras, inicia-se a apropriação do conceito em uma evolução que se estende da fase associativa ao pseudoconceito, partindo de generalizações primitivas aos conceitos mais abstratos. O terceiro e último período corresponde a formação de conceitos (adolescência), a qual presume o desenvolvimento de funções mentais, como: atenção, memória, abstração, comparação e diferenciação.

3.1.2 Dificuldades de Comunicação

A criança, em seu percurso de desenvolvimento, evolui na medida em que alcança diferentes marcos esperados em espaços de tempo previstos na primeira infância. Os bebês desenvolvem a comunicação tendo como premissa a interação social, utilizando-se da linguagem não-verbal, através de manifestações como: choro e expressões faciais, exteriorizando seu desconforto ou suas emoções. Ainda pequenos, demonstram interesse por diferentes tipos de objetos ou pelas pessoas as quais interagem. Crianças que, em seu comportamento manifestam sinais indicativos do TEA, apresentam trocas comunicativas restritas quando em contato com pessoas de seu convívio, e fora dele. O contato visual, forma comum de comunicação em crianças típicas, ou encontra-se ausente ou escasso em crianças com TEA. (Porciuncula, 2016).

O diagnóstico do TEA baseia-se no quadro clínico envolvendo manifestações comportamentais, estes podem apresentar comprometimentos distintos na primeira infância. Os critérios diagnósticos, segundo o DSM-V, são:

A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos:

1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.

2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por ex.: comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso de gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.

3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldades em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares.

B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia:

1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p. ex., estereotípias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas).

2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotina ou padrões ritualizados de comportamento verbal e não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente).

3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p. ex., forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos).

4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex.: indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimentos).

C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).

D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.

E. Essas manifestações não são mais bem explicadas por transtorno do desenvolvimento intelectual ou por atraso global do desenvolvimento. Deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista costumam ser comórbidos. (APA, 2014, p. 94).

Comprometimentos qualitativos na comunicação, atrasos e irregularidades na linguagem (funções pré-linguísticas) e fala são as observações mais frequentes, seguido pelos aspectos sociais do comportamento. Os déficits na reciprocidade socioemocional, aspecto relacionado à comunicação social, mostra comprometimento nas relações interpessoais. Pessoas diferentes se relacionam, cotidianamente, utilizando formas diversas de nos comunicar, reagindo às ações do outro em trocas constantes. A pessoa com TEA encontra-se deslocada dos padrões culturais estabelecidos pela sociedade. Comporta-se, muitas vezes, de forma considerada inapropriada pelos padrões, em relação ao contato com seus pares e pessoas do seu entorno, do uso intencional da linguagem, do vocabulário e da partilha de interesses. Outra manifestação comum, dificultando a interação social, refere-se ao hiperfoco em assuntos do seu interesse, dando ênfase aos mesmos, desta forma, não permitindo abrir-se a temáticas alheias, característico de um funcionamento cognitivo rígido. (Lacerda, 2017).

Ao interagir em diferentes contextos utiliza-se a comunicação, através da linguagem não-verbal e verbal. Em pessoas com TEA, estas interações ocorrem de um jeito confuso, constatado na interpretação equivocada quando observam expressões faciais de seus interlocutores, emitindo os mesmos equívocos quando expressam algo independente da situação apresentada. As crianças com autismo, em contato com seus pares, apresentam dificuldades em participar de brincadeiras simbólicas, caracterizando-se por serem muito pragmáticas (praticidade no seu jeito de agir, de falar e de interpretar o mundo), por serem literais (o que é dito é interpretado tal qual). Os aspectos citados interferem em sua interação social, dificultando na construção de novas amizades. (Porciuncula, 2016).

Nesta seção descreveu-se o processo esperado de desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais a partir das quatro dimensões do desenvolvimento infantil: socioafetividade; linguagem; cognição; motricidade. Foi abordada a Educação Infantil como espaço apropriado para promover habilidades sociais, emocionais e cognitivas da criança. Descreveram-se marcos que podem ajudar a identificar precocemente problemas no desenvolvimento infantil e evidenciar algumas características que indicam alterações no percurso do desenvolvimento, envolvendo a linguagem e a comunicação de crianças com TEA. Na seção a seguir será explanado sobre a educação especial e suas características e fundamentação para uma perspectiva inclusiva.

3.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação nas escolas de ensino regular são os objetivos elencados na PNEEPEI. (Brasil, 2008).

Elaborado com o propósito de orientar a implementação de políticas públicas, que promovam espaços de participação coletiva e construção de conhecimento, passa a ofertar o serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE intenciona "identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas". (Brasil, 2008).

O serviço de AEE dispõe da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Trata-se de um espaço organizado com mobiliário, materiais tanto didáticos quanto pedagógicos e recursos de baixa e alta tecnologia, que são oferecidos aos alunos conforme suas demandas. Seguindo as diretrizes da PNEEPEI (BRASIL, 2008), o aluno é atendido neste espaço no contraturno escolar, sendo este o período inverso ao qual o educando encontra-se matriculado. Desta forma, o atendimento caracteriza-se quanto às ações complementares (estudantes que necessitam de estratégias, materiais ou recursos que auxiliem em seu aprendizado) ou suplementares (potencializar construções e interesses de estudantes com altas habilidades/superdotação).

O profissional especialista, responsável pelo atendimento na SRM, deverá fomentar a parceria das famílias dos estudantes inseridos no serviço e articular políticas públicas de atendimento, acessando os serviços multiprofissionais quando necessário. Ao elaborar o Plano de Atendimento Especializado deverá contar com a participação do educando, da família, da Equipe Diretiva e Pedagógica, dos profissionais técnicos, dentre outros serviços prestados, possibilitando, desta forma, qualidade nas ações propostas. (Alves; Guareshi, 2011).

A Proposta Político Pedagógica da escola é o documento que dá direção às ações da instituição servindo como base para o seu funcionamento. As práticas pedagógicas inclusivas, que incluem as categorias da área de TA, devem constar neste documento, registradas através do serviço do AEE.

3.2.1 Tecnologia Assistiva

As práticas desenvolvidas no AEE devem recorrer à área de conhecimento denominada Tecnologia Assistiva (TA), sendo esta a mais abrangente quando o assunto é a PcD. A TA possibilita à PcD o acesso a serviços e recursos necessários para que possa interagir, em seu meio social, de forma mais independente e autônoma possível.

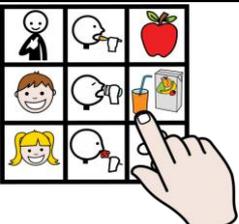
Bersch e Machado (2011) entendem a TA como uma ajuda possível capaz de ampliar uma habilidade funcional que se encontra insuficiente, ou a conclusão de uma função almejada e que não pode ser realizada devido à deficiência ou ao envelhecimento. Seguem ressaltando que o objetivo principal da TA é possibilitar a PcD agir com autonomia, independência funcional, qualidade de vida e inclusão social.

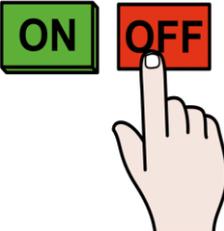
A Lei (Federal) nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a LBI traz, em seu artigo 3º, inciso III, a seguinte definição para TA ou ajuda técnica:

[...] produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

A TA é classificada em categorias conforme o alcance dos objetivos funcionais. O quadro a seguir (quadro 5) relaciona-se ao estudo feito por Bersch e Tonolli (1998):

Quadro 5: Categorias de TA

CATEGORIA	FINALIDADE	EXEMPLO
1 Auxílios para a vida diária e vida prática	Materiais e produtos que auxiliam em atividades de vida diária.	
2. Comunicação aumentativa e alternativa	Para pessoas sem fala ou escrita funcional ou com limitações entre a necessidade de se comunicar e sua habilidade em falar e/ou escrever.	

CATEGORIA	FINALIDADE	EXEMPLO
3. Recursos de acessibilidade ao computador	Acesso à informação e a possibilidade de comunicar-se.	
4. Sistemas de controle do ambiente	Com o uso de um controle remoto poderá gerenciar equipamentos localizados em diferentes ambientes.	
5. Projetos arquitetônicos para acessibilidade	Garantir que ambientes variados sejam acessíveis a todas as pessoas.	
6. Órteses e próteses	Auxílio à mobilidade, funções manuais e correção postural.	
7. Adequação postural	Possibilita postura estável e confortável.	
8. Auxílios de mobilidade	Auxilia na performance da mobilidade pessoal.	

CATEGORIA	FINALIDADE	EXEMPLO
9. Auxílios para pessoa com cegueira ou com baixa visão	Visam à independência de seus usuários na realização de atividades.	
10. Auxílios para pessoas com surdez ou com deficiência auditiva	Possibilitam a independência dos usuários ao realizar práticas diárias.	
11. Adequações em veículos	Autonomia às pessoas com deficiência física a dirigir ou embarcar em automóveis.	

Fonte: Símbolos ARASAAC • © ARASAAC - Gobierno de Aragón (Espanha), 2022.

#PraTodosVerem Tabela - No Quadro 5: “Categorias de TA”, exibe uma tabela organizada em três colunas e onze linhas. A coluna da esquerda detalha as categorias, a coluna central aborda as finalidades e a coluna da direita apresenta exemplos correspondentes. No primeiro exemplo, categoria 1: “Auxílios para vida diária e vida prática”, registra-se a figura de um jovem posicionado lateralmente com a boca entreaberta e uma colher em sua mão, levando o alimento a sua boca. Na categoria 2: “Comunicação Aumentativa e Alternativa”, o exemplo é de uma prancha de comunicação contendo 9 pictogramas distribuídos em três colunas e três linhas. A primeira coluna refere pessoas, a segunda ação de alimentar-se e a terceira diferentes alimentos, como maçã e suco. Na categoria 3: “Recursos de acessibilidade ao computador”, registra-se um computador com um acionador no lado direito. Na categoria 4: “Sistemas de controle do ambiente”, mostra como exemplo duas teclas horizontais posicionadas uma ao lado da outra. A tecla da esquerda registra a palavra “ON” e da direita a palavra “OFF”. Aparece uma mão com o dedo indicador posicionado em cima da tecla “OFF”. Na categoria 5: “Projetos arquitetônicos para acessibilidade”, registra-se o exemplo de um banheiro adaptado com barras fixas na parede em torno do vaso sanitário, da pia e na parte lateral interna do box. Na categoria 6: “Órteses e próteses”, o exemplo é de um pictograma de um tornozelo e um pé, usando uma órtese, mantendo a articulação do tornozelo na posição horizontal. Na categoria 7: “Adequação postural”, destaca-se uma figura de uma cadeira posicionada lateralmente e uma mulher sentada ereta. Na parte superior direita há o desenho de um quadrado com a letra “V” dentro, simbolizando a postura correta. Na categoria 8: “Auxílios de mobilidade”, os pictogramas apresentados são de uma cadeira de rodas, um par de muletas e um andador. Na categoria 9: “Auxílios para pessoas com cegueira ou com baixa visão”, registra-se o pictograma de um homem, usando óculos escuros,

com uma bengala na mão direita e uma guia na mão esquerda, segurando um cão. Na categoria 10: “Auxílios para pessoas com surdez ou com deficiência auditiva”, consta uma figura de uma pessoa posicionada lateralmente com a mão em concha próxima de seu ouvido. Em frente a sua orelha aparece a letra “X”. A categoria 11: “Adequações em veículos”, traz, como exemplo, o pictograma de um carro posicionado de frente com duas pessoas sorrindo sentadas na frente, ambas presas com cinto de segurança.

A partir deste quadro descrevem-se as categorias de TA que, dentre as quais, se destaca a seguir a CAA.

3.2.2 Comunicação Aumentativa e Alternativa

No que tange ao desenvolvimento da comunicação podemos dizer que a linguagem verbal, apesar de ser complexa, não se caracteriza como única. Nas interações humanas tenta-se fazer entender por diferentes mecanismos antes mesmo de aprender a falar, como por exemplo, o uso de gestos e vocalizações. Através destes, comunica-se sensações como alegria e desconforto. Ao longo do desenvolvimento adquire-se a comunicação verbal (sistema de símbolos) que pode ser representada de forma oral ou escrita. Na impossibilidade da representação simbólica da linguagem verbal oral tem-se uma comunicação denominada não-verbal.

Os sujeitos comunicam-se de diferentes formas, através de recursos alternativos ao uso da fala. Estes recursos servem também de instrumentos de acessibilidade às pessoas que possuem algum impedimento em sua linguagem oral. O impedimento pode variar de ininteligibilidade da fala (vocábulo isolados e aparentemente sem sentido, jargões e ecolalias) até a não representação simbólica da fala. Nestes casos podemos recorrer a categoria de TA representada pela CAA. (Bez; Passerino, 2013).

A CAA (Augmentative and Alternative Communication - AAC) é designada a pessoas que não possuem a linguagem verbal ou encontram-se em déficit em relação à intenção comunicativa e aptidão em falar e/ou escrever. (Bersch; Schirmer, 2005).

Dados apresentados por Nunes e Santos (2013), evidenciam a inserção da CAA no Brasil no final dos anos 1970, sendo utilizada, desde então, em clínicas, espaços destinados a centros de reabilitação, escolas, nas casas e locais

frequentados pelo usuário. O uso destina-se a necessidades diversas, tais como: transtorno do desenvolvimento intelectual, deficiências neuromotoras e TEA. No Brasil, nos anos 1990, começam as pesquisas na Universidade Estadual de Campinas e na Universidade de São Paulo e, a partir de 1995, no programa de pós-graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Encontram-se também, na literatura brasileira, os seguintes termos: Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) e Comunicação Ampliada e Alternativa (CAA) como variação da CAA. (Sartoretto; Bersch, 2010).

Segundo a Associação Americana de Fala, Linguagem e Audição (ASHA), a CAA é uma forma de comunicação que possibilita, em contextos diferentes e diretamente voltada ao interlocutor, a expressão de ideias, pensamentos, opiniões, vontades, ações, pessoas, lugares, sentimentos, entre outras manifestações, em substituição a linguagem oral chama-se comunicação alternativa. Já a comunicação aumentativa auxilia ampliando e complementando a fala. Exemplos de CAA são: expressões faciais, gestos, desenhos, escrita, fotografias, objetos, miniaturas, voz sintetizada e símbolos gráficos.

No Brasil, o *Picture Exchange Communication System* (PECS) é um dos sistemas simbólicos de comunicação pictórica mais usado considerado, um sistema de comunicação alternativa e aumentativa que possibilita a comunicação por troca de figuras, viabilizando a comunicação funcional. Tendo como base as relações sociais, o PECS caracteriza-se como um modelo que representa ganhos significativos aos déficits do autismo (Sartoretto; Bersch, 2010).

3.2.3 Produtos e Tecnologias para a Comunicação Aumentativa e Alternativa

As pessoas com TEA, na maioria das vezes, enfrentam problemas de comunicação. As dificuldades observadas apresentam-se de forma distinta, variando de uma comunicação não verbal, de uso somente de gestos ou de palavras simples, nos casos de uso de frases ou até mesmo uma fala fluente podem ter alterações na área pragmática da língua. Com o uso dos recursos de CAA poderão manifestar ganhos em seus repertórios verbais. Os teóricos que estudam a TA, em especial a CAA, reforçam o uso destes recursos o mais breve possível, auxiliando no desenvolvimento integral, no processo de aprendizagem e autonomia.

Os recursos dizem respeito a objetos ou equipamentos usados para transmissão de mensagens que podem ser de baixa ou alta tecnologia. Os recursos de baixa tecnologia se caracterizam como dispositivos não-eletrônicos como, por exemplo, pranchas ou pastas de comunicação e os recursos de alta tecnologia como softwares específicos para o objetivo de fala funcional e vocalizadores. Estes softwares ou aplicativos, aos quais complementam ou substituem a fala, são utilizados com o uso de dispositivos móveis, como celular ou tablet, pois são fáceis de serem portados. (Sartoretto; Bersch, 2022).

A premissa para composição dos suportes exige estudo para análise de sua eficácia e uso em diferentes contextos por diferentes usuários. Os recursos são construídos respeitando as características observadas em cada pessoa, ou seja, de forma personalizada. Para elaboração dos recursos é preciso levar em consideração os seguintes aspectos: vocabulário, símbolos gráficos e os recursos que serão utilizados.

Ao projetar o recurso de CAA deve-se observar o vocabulário utilizado pela pessoa em seus diferentes contextos (familiar, social e escolar) e suas necessidades específicas, as quais diferem de pessoa para pessoa. Para composição do vocabulário, se faz necessário o diálogo com diferentes atores que convivem com a pessoa com TEA, nesta relação pode-se citar: os pais ou cuidadores, profissionais da escola, colegas, entre outros envolvidos diretamente com o usuário. De importância fundamental é a participação em todos os momentos da pessoa que utilizará o recurso. (Sartoretto; Bersch, 2010).

Outro aspecto a ser considerado são as escolhas relacionadas aos símbolos gráficos. Os símbolos gráficos são imagens dispostas em categorias e que tem a finalidade de externar, em seu contexto e com diferentes interlocutores, suas necessidades, interesses, sentimentos, lugares, ações, pessoas, conhecimento de vivências, relacionados aos conteúdos escolares, entre outras manifestações, apontando para um símbolo gráfico como os PECS. Em português, a sigla utilizada é PCS (Símbolos de Comunicação Pictórica) que correspondem a imagens que facilitam a identificação. Possui também uma variedade significativa de símbolos coloridos e em preto e branco, representando expressões desde as mais concretas até as mais subjetivas. Lembrando que se precisa sempre contar com a participação do usuário na escolha também dos símbolos, cuidando para utilizar sempre o mesmo símbolo quando expressar uma categoria específica. Outra possibilidade é o

uso de banco de imagens, como exemplo: fotografias digitais, biblioteca de figuras, entre outras formas de capturar imagens. As pranchas de comunicação podem também ser confeccionadas com o uso somente de letras, números ou palavras, bem como o uso das formas descritas concomitantes. (Sartoretto; Bersch, 2010).

As autoras ressaltam a importância em atentarmos ao tamanho dos símbolos, estes devem levar em consideração aspectos relacionados às habilidades motoras, a visão e o número de vocábulos presentes. Outro enfoque também necessário, trata-se da organização dos símbolos na prancha quanto: a) posição: organização da esquerda para a direita e em colunas; b) categorias e suas respectivas cores: em rosa, as expressões sociais (cumprimentos); em amarelo, as pessoas; em verde, os verbos; em laranja, os substantivos; em azuis, os adjetivos e outros símbolos (como letras e números) estarão representados em branco com contorno preto, ao expor desta forma, remete-se ao critério encontrado na fala e escrita da língua portuguesa.

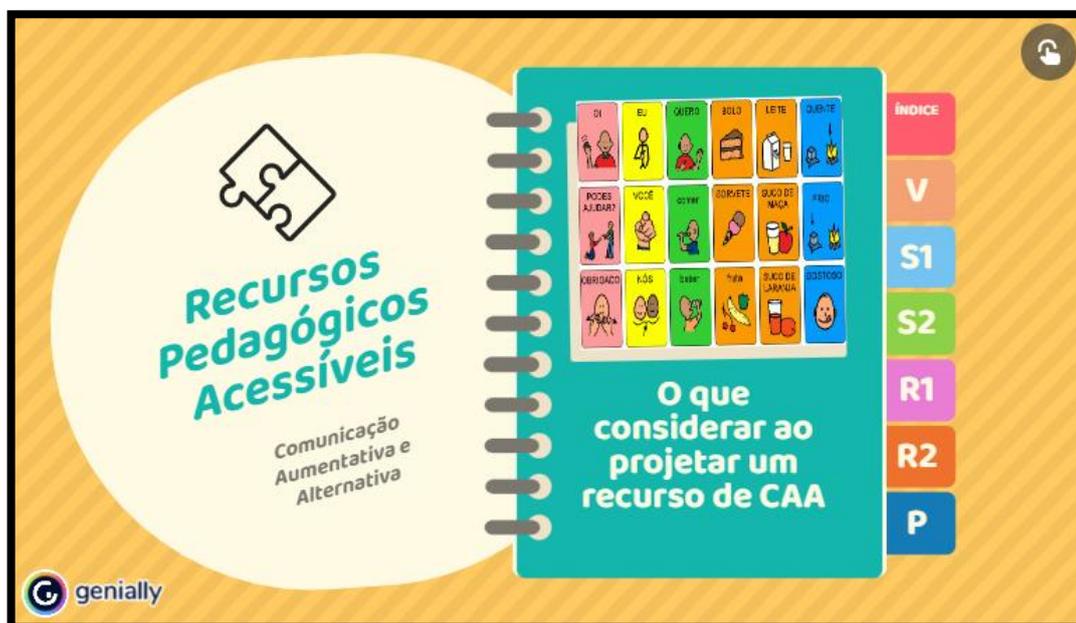
Seguindo os aspectos mencionados para elaboração dos recursos, encontram-se os recursos de comunicação que podem diferenciar-se quanto ao tamanho, material, formato e quantidade de símbolos. Ao confeccionar o material deve-se levar em conta as habilidades da pessoa, tais como: sensoriais, motoras e cognitivas. Pensar também em como será levado de um lugar ao outro e o quão prático será o seu uso. Exemplos de recursos: cartões, pranchas, coletes, agendas, pastas, carteiras e chaveiros de comunicação, bem como, mesa com prancha, vocalizadores, computador, calendários e quadros de atividades. (Sartoretto; Bersch, 2010).

No contexto educacional, o serviço de TA, objetiva equipar e nortear o uso dos recursos. Segundo Bersch (2009), o propósito em sua utilização, no âmbito educacional, é o de pensar e disponibilizar recursos para sanar as dificuldades dos educandos com possibilidades para que participem com autonomia de todas as propostas ofertadas, no âmbito escolar. Os serviços de TA no contexto educacional pressupõem: a avaliação da necessidade do recurso, a experimentação destes, o tempo de adaptação do recurso, a elaboração do recurso, instrumentalização e sistemática de avaliação do uso, assim como o recurso financeiro necessário para a aquisição do mesmo.

Nas figuras a seguir seguem exemplos de recursos de CAA demonstrados

por meio do uso da ferramenta Genially³.

FIGURA 1: Recursos Pedagógicos Acessíveis



Fonte: Vaz, 2022.

#PraTodosVerem Figura - Na Figura 1: “Recursos Pedagógicos Acessíveis”, apresenta um retângulo com fundo laranja e bordas pretas. No lado esquerdo um círculo branco com duas peças pequenas de um quebra-cabeça encaixadas na parte superior do círculo. Na parte média, em azul, a escrita: Recursos Pedagógicos Acessíveis e na parte inferior, em preto, a frase: Comunicação Aumentativa e Alternativa. No lado direito do retângulo há a figura de um livro em espiral da cor azul claro. Na parte superior do livro há uma prancha de comunicação com seis colunas e três linhas. A primeira coluna, em rosa, refere-se a categoria de expressões sociais, a segunda coluna, em amarelo, refere-se às pessoas, na terceira coluna, em verde, registra-se as ações, na quarta e quinta coluna, em laranja, destina-se aos substantivos e a última coluna, em azul, os adjetivos. Ainda na capa, na parte inferior, aparece a frase: “O que considerar ao projetar um recurso de CAA”. Na parte lateral do livro constam 7 abas, de cima para baixo, registram-se: Índice, na cor rosa. Abaixo, cada guia é representado por uma letra designando a inicial da guia. Vocabulário: letra “V”, em marrom, Símbolo: letra “S1”, em azul e letra “S2”, em verde, Recurso: letra “R1”, em rosa e letra “R2”, em laranja e Projeto: letra “P”, em azul. Na parte inferior do retângulo aparece a logomarca (letra G) da ferramenta Genially e na parte superior a direita aparece o símbolo de uma mão clicando em um semicírculo indicando que há na apresentação teclas interativas.

³ Disponível em <https://view.genial.ly/62a666614abb980013ba9bcd/interactive-content-colors-planner>

FIGURA 2: Índice



Fonte: Vaz, 2022.

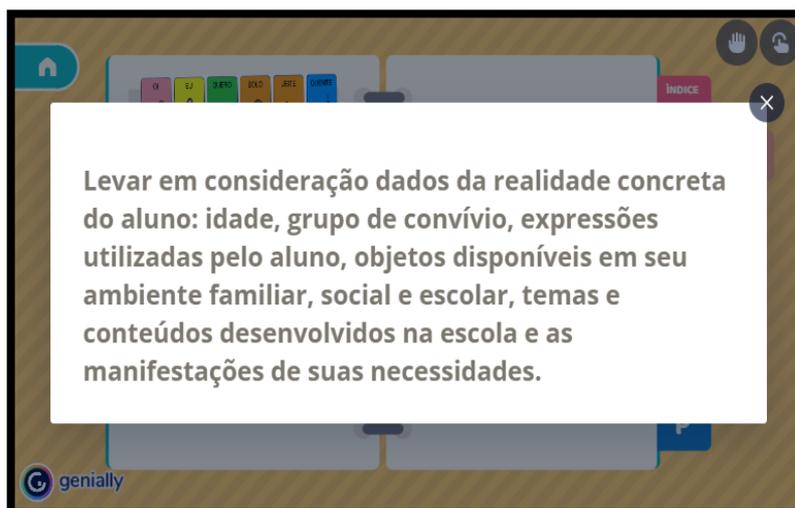
#PraTodosVerem Na Figura 2: "Índice", apresenta um retângulo com fundo laranja e bordas pretas. Apresenta, em sua parte central, a figura de um livro aberto com fundo branco. No lado esquerdo, na parte superior a palavra "índice". Abaixo três retângulos, um embaixo do outro, com as cores vermelho, azul e verde, respectivamente. No primeiro retângulo aparece a letra "V" e ao lado a palavra "vocabulário", nas cores brancas. No segundo retângulo a letra "S1" e ao lado a frase "símbolo (parte 1)", no terceiro retângulo a letra "S2" e a frase ao lado "símbolo (parte 2)". No lado direito do livro aparecem três retângulos um abaixo do outro nas cores: rosa, laranja e azul escuro, respectivamente. No primeiro retângulo, nas cores brancas, aparece a letra "R1" e a frase ao lado "recursos (parte 1)". No segundo retângulo, nas cores brancas, aparece a letra "R2" e a frase ao lado "recurso (parte 2)". O terceiro retângulo aparece, nas cores brancas, a letra "p" e a frase ao lado "plano de aula". Na parte inferior à direita da página, em preto, consta a referência do material, contendo a seguinte frase: "créditos: coleção A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar - MEC". Na parte lateral do livro constam 7 abas, de cima para baixo, registram-se: índice, na cor rosa. Esta aba está mais saliente que as demais, percebe-se em seu comprimento, indicando que esta é a página que está aberta do livro. Abaixo, cada guia é representado por uma letra designando a inicial da guia. Vocabulário: letra "V", em marrom, Símbolo: letra "S1", em azul e letra "S2", em verde, Recurso: letra "R1", em rosa e letra "R2", em laranja e Projeto: letra "P", em azul. Na parte inferior do retângulo aparece a logomarca (letra G) da ferramenta Genially e na parte superior a direita aparece o símbolo de uma mão clicando em um semicírculo indicando que há na apresentação teclas interativas. Na parte superior esquerda do retângulo aparece uma figura de uma casa, indicando o retorno para a página principal.

FIGURA 3: Vocabulário



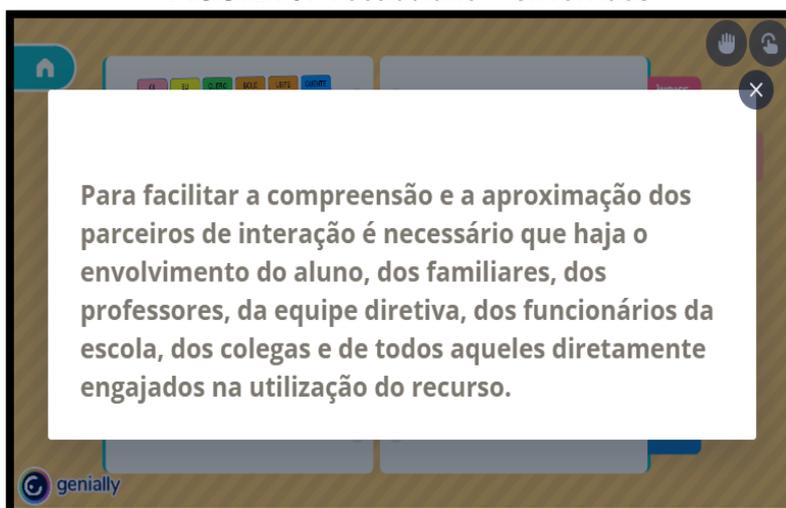
Fonte: Vaz, 2022.

#PraTodosVerem Figura - Na Figura 3: "Vocabulário", apresenta um retângulo com fundo laranja e bordas pretas. Apresenta, em sua parte central, a figura de um livro aberto com fundo rosa claro. No lado esquerdo, na parte superior uma prancha de comunicação com seis colunas e três linhas. A primeira coluna, em rosa, refere-se a categoria de expressões sociais, a segunda coluna, em amarelo, refere-se às pessoas, na terceira coluna, em verde, registra-se as ações, na quarta e quinta coluna, em laranja, destina-se aos substantivos e a última coluna, em azul, os adjetivos. Na parte inferior, desta página, consta, em preto, a palavra "vocabulário". No lado direito, página lateral do livro, apresenta dois retângulos nas cores bege e azul, respectivamente. No primeiro retângulo aparece, em preto, a frase "Deverá ser previamente selecionado." e no retângulo abaixo aparece a frase "É fundamental o envolvimento de vários parceiros de comunicação.". Ambos retângulos na parte inferior direita, em azul, aparece a palavra "+info", indicando que ao clicar levará o leitor a uma nova janela para mais informações. Na parte lateral do livro constam 7 abas, de cima para baixo, registram-se: índice, na cor rosa. Abaixo, cada guia é representado por uma letra designando a inicial da guia. Vocabulário: letra "V", em marrom. Esta aba está mais saliente que as demais, percebe-se em seu comprimento, indicando que esta é a página que está aberta do livro. Abaixo o Símbolo: letra "S1", em azul e letra "S2", em verde, Recurso: letra "R1", em rosa e letra "R2", em laranja e Projeto: letra "P", em azul. Na parte inferior do retângulo aparece a logomarca (letra G) da ferramenta Genially e na parte superior a direita aparece o símbolo de uma mão clicando em um semicírculo indicando que há na apresentação teclas interativas. Na parte superior esquerda do retângulo aparece uma figura de uma casa, indicando o retorno para a página principal.

FIGURA 4: Vocabulário – seleção

Fonte: Vaz, 2022.

#PraTodosVerem Figura - Na Figura 4: "Vocabulário - seleção", apresenta ao fundo a mesma tela da figura 3 e a frente, de forma destacada, um retângulo grande com fundo branco escrito: "Levar em consideração dados da realidade concreta do aluno: idade, grupo de convívio, expressões utilizadas pelo aluno, objetos disponíveis em seu ambiente familiar, social e escolar, temas e conteúdos desenvolvidos na escola e as manifestações de suas necessidades". Do lado direito superior do retângulo, em destaque, encontra-se a letra "X", indicando que ao clicar fechará este retângulo/janela.

FIGURA 5: Vocabulário – envolvidos

Fonte: Vaz, 2022.

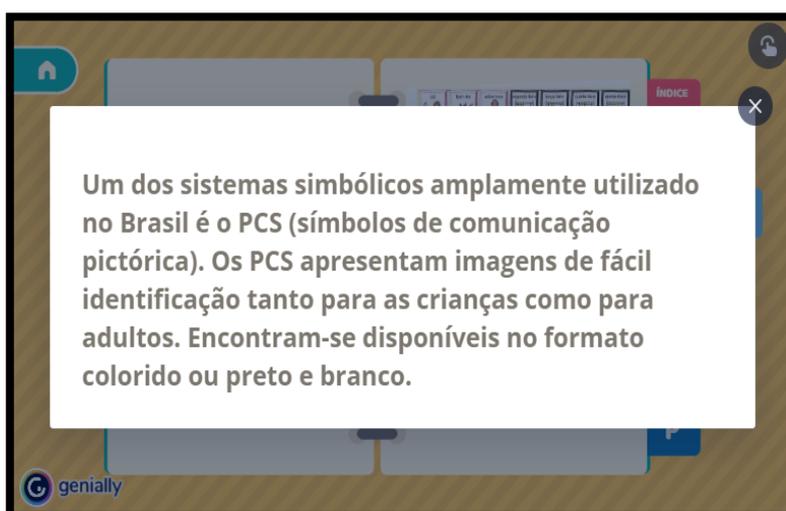
#PraTodosVerem Figura - Na Figura 5: "Vocabulário - envolvidos" apresenta ao fundo a mesma tela da figura 3 e a frente, de forma destacada, um retângulo grande com fundo branco escrito: "Para facilitar a compreensão e a aproximação dos parceiros de interação é necessário que haja o envolvimento do aluno, dos familiares, dos professores, da equipe diretiva, dos funcionários da escola, dos colegas e de todos aqueles diretamente engajados na utilização do recurso". Do lado direito superior do retângulo, em destaque, encontra-se a letra "X", indicando que ao clicar fechará este retângulo/janela.

FIGURA 6: Símbolos Gráficos



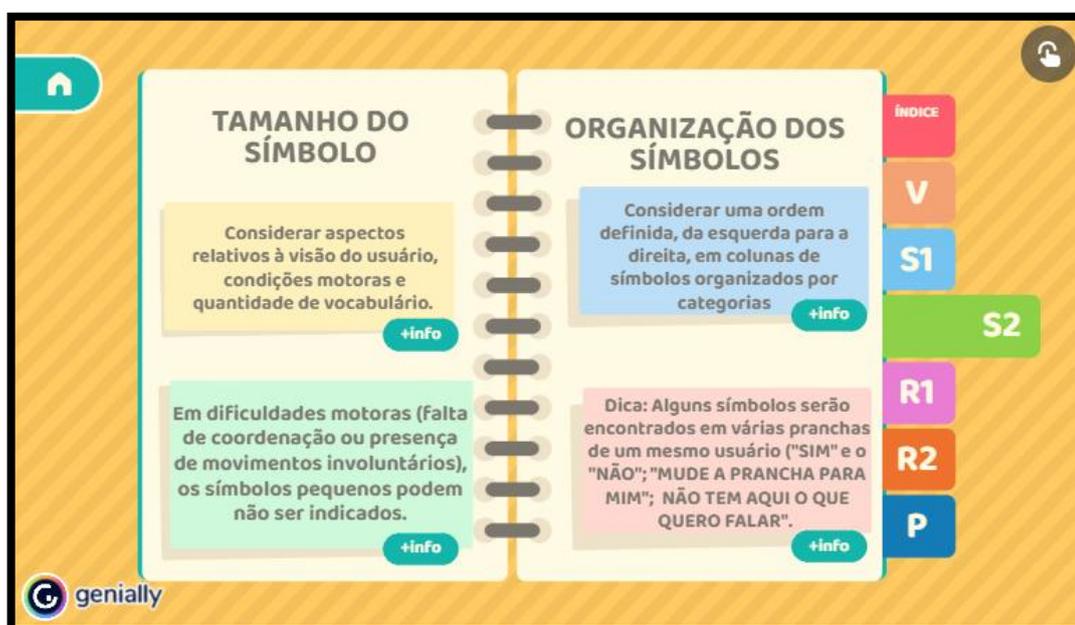
Fonte: Vaz, 2022.

#PraTodosVerem Figura - Na Figura 6: "Símbolos Gráficos" apresenta um retângulo com fundo laranja e bordas pretas. Traz, em sua parte central, a figura de um livro aberto com fundo rosa claro. No lado esquerdo dois retângulos, um abaixo do outro, nas cores rosa forte e bege, respectivamente. No primeiro retângulo a frase "símbolos gráficos", na cor preta. No segundo retângulo a frase "são imagens organizadas por categorias", na cor preta. Na página do lado direito do livro, em sua parte superior, destaca-se um prancha de comunicação com sete colunas e cinco linhas, representado calendário, pessoa, cumprimentos e sentimentos. Na parte inferior, desta página, encontra-se um retângulo com fundo rosa, com a seguinte frase escrita em preto "Expressam ideias, sentimentos, ações, coisas, lugares, pessoas, temas de conhecimentos." Na parte inferior esquerda do retângulo aparece um retângulo pequeno na cor azul com a palavra "+info". Na parte lateral do livro constam 7 abas, de cima para baixo, registram-se: índice, na cor rosa. Abaixo, cada guia é representado por uma letra designando a inicial da guia. Vocabulário: letra "V", em marrom. Símbolo: letra "S1", em azul claro. Esta aba está mais saliente que as demais, percebe-se em seu comprimento, indicando que esta é a página que está aberta do livro. Abaixo, a letra "S2", em verde, Recurso: em rosa, letra "R1", e letra "R2", em laranja e Projeto: letra "P", em azul. Na parte inferior do retângulo aparece a logomarca (letra G) da ferramenta Genially e na parte superior a direita aparece o símbolo de uma mão clicando em um semicírculo indicando que há na apresentação teclas interativas e ao lado esquerdo o símbolo de uma mão aberta, indicando que ao clicar mostrará elementos arrastáveis, ou seja, abre novas janelas, como no "+info", indicando que ao clicar abrirá uma nova janela com mais informações sobre o tema. Na parte superior esquerda do retângulo aparece uma figura de uma casa, indicando o retorno para a página principal.

FIGURA 7: Símbolos de Comunicação Pictórica

Fonte: Vaz, 2022.

#PraTodosVerem Figura - Na Figura 7: “Símbolos de Comunicação Pictórica”, apresenta ao fundo a mesma tela da figura 6 e a frente, de forma destacada, um retângulo grande com fundo branco escrito: “Um dos sistemas simbólicos amplamente utilizado no Brasil é o PCS (símbolos de comunicação pictórica). Os PCS apresentam imagens de fácil identificação tanto para crianças como para adultos. Encontram-se disponíveis no formato colorido ou preto e branco”. Do lado direito superior do retângulo, em destaque, encontra-se a letra “X”, indicando que ao clicar fechará este retângulo/janela.

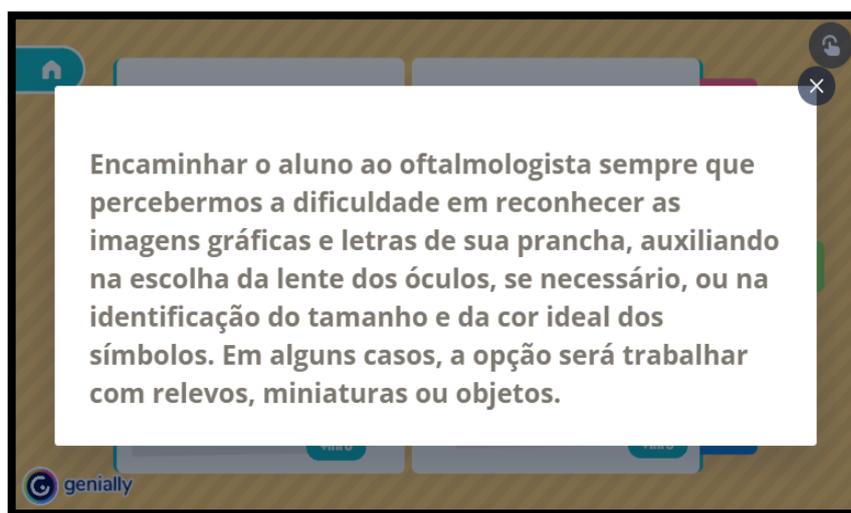
FIGURA 8: Tamanho e Organização dos Símbolos

Fonte: Vaz, 2022.

#PraTodosVerem Figura - Na Figura 8: "Tamanho e Organização dos Símbolos", apresenta um retângulo com fundo laranja e bordas pretas. Traz, em sua parte central, a figura de um livro aberto com fundo rosa claro. Na parte superior do lado esquerdo o título "Tamanho do Símbolo". Na parte média um retângulo com fundo bege com o seguinte escrito, na cor preta: "Considerar aspectos relativos à visão do usuário, condições motoras e quantidade de

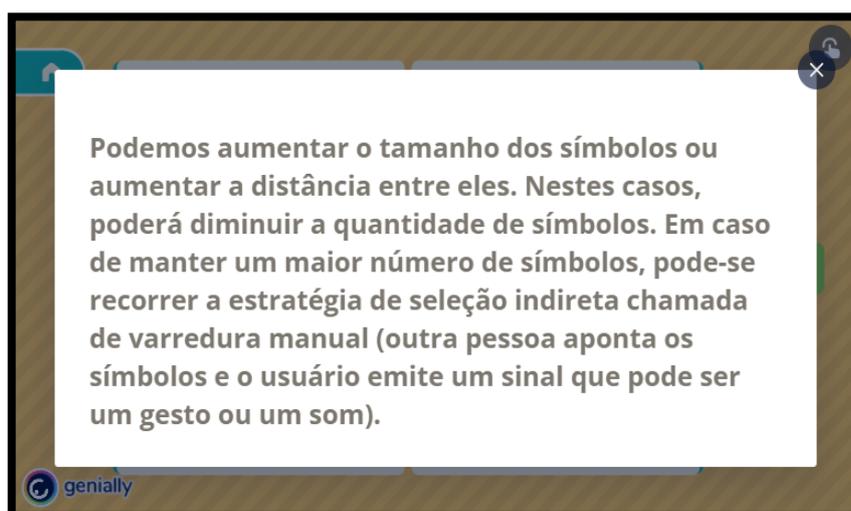
vocabulário. Na parte inferior um pequeno retângulo da cor verde com a palavra escrita em branco "+info". Na parte inferior do lado esquerdo um retângulo maior com fundo verde, com o seguinte texto, na cor preta: "Em dificuldades motoras (falta de coordenação ou presença de movimentos involuntários), os símbolos pequenos podem não ser indicados". Na parte inferior um pequeno retângulo da cor verde com a palavra escrita em branco "+info". Na parte superior do lado direito o título "Organização dos Símbolos". Na parte média um retângulo com fundo azul escuro com o seguinte escrito, na cor preta: "Considerar uma ordem definida, da esquerda para a direita, em colunas de símbolos organizados por categorias". Na parte inferior um pequeno retângulo da cor verde com a palavra escrita em branco "+info". Na parte inferior do lado direito um retângulo maior com fundo rosa escuro, com o seguinte texto, na cor preta: "Dica: Alguns símbolos serão encontrados em várias pranchas de um mesmo usuário ("SIM" e o "NÃO"; "MUDE A PRANCHA PARA MIM"; "NÃO TEM AQUI O QUE QUERO FALAR"). Na parte inferior um pequeno retângulo da cor verde com a palavra escrita em branco "+info". Na parte lateral do livro constam 7 abas, de cima para baixo, registram-se: índice, na cor rosa. Abaixo, cada guia é representado por uma letra designando a inicial da guia. Vocabulário: letra "V", em marrom. Símbolo: letra "S1", em azul, a letra "S2", em verde. Esta aba está mais saliente que as demais, percebe-se em seu comprimento, indicando que esta é a página que está aberta do livro. Abaixo, Recurso: letra "R1", em rosa, letra "R2", em laranja e Projeto: letra "P", em azul. Na parte inferior do retângulo aparece a logomarca (letra G) da ferramenta Genially e na parte superior a direita aparece o símbolo de uma mão clicando em um semicírculo indicando que há na apresentação teclas interativas e ao lado esquerdo o símbolo de uma mão aberta, indicando que ao clicar mostrará elementos arrastáveis, ou seja, abre novas janelas, como no "+info", indicando que ao clicar abrirá uma nova janela com mais informações sobre o tema. Na parte superior esquerda do retângulo aparece uma figura de uma casa, indicando o retorno para a página principal.

FIGURA 9: Aspectos relativos à visão



Fonte: Vaz, 2022.

#PraTodosVerem Figura - Na Figura 9: "Aspectos relativos à visão" apresenta ao fundo a mesma tela da figura 8 e a frente, de forma destacada, um retângulo grande com fundo branco escrito: "Encaminhar o aluno ao oftalmologista sempre que percebermos a dificuldade em reconhecer as imagens gráficas e letras e sua prancha, auxiliando na escolha da lente dos óculos, se necessário, ou na identificação do tamanho e da cor ideal dos símbolos. Em alguns casos, a opção será trabalhar com relevos, miniaturas ou objetos". Do lado direito superior do retângulo, em destaque, encontra-se a letra "X", indicando que ao clicar fechará este retângulo/janela.

FIGURA 10: Aspectos relativos às dificuldades motoras

Fonte: Vaz, 2022.

#PraTodosVerem Figura - Na Figura 10: "Aspectos relativos às dificuldades motoras", apresenta ao fundo a mesma tela da figura 8 e a frente, de forma destacada, um retângulo grande com fundo branco escrito: "Podemos aumentar o tamanho dos símbolos ou aumentar a distância entre eles. Nestes casos, poderá diminuir a quantidade de símbolos. Em caso de manter um maior número de símbolos, pode-se recorrer a estratégia de seleção indireta chamada de varredura manual (outra pessoa aponta os símbolos e o usuário emite um sinal que pode ser um gesto ou um som)". Do lado direito superior do retângulo, em destaque, encontra-se a letra "X", indicando que ao clicar fechará este retângulo/janela.

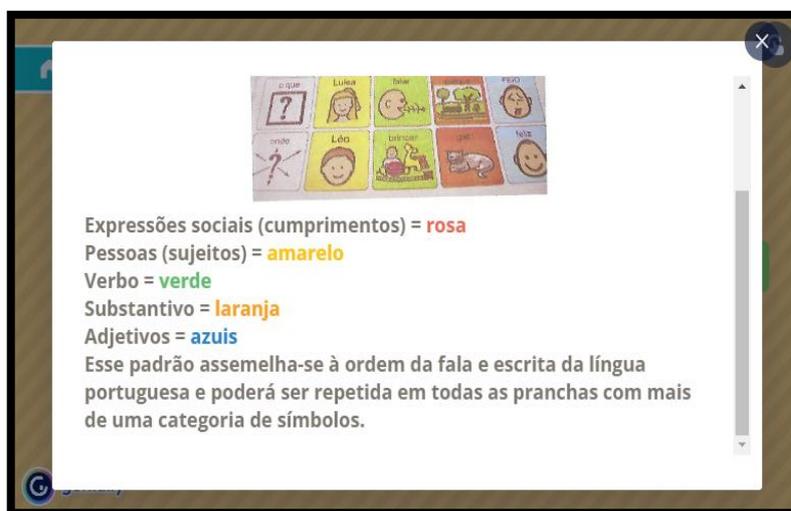
FIGURA 11: Disposição dos Símbolos

Fonte: Vaz, 2022.

#PraTodosVerem Figura - Na Figura 11: "Disposição dos Símbolos" apresenta ao fundo a mesma tela da figura 8 e a frente, de forma destacada, um retângulo grande com fundo branco o título: "Disposição dos símbolos por categorias e suas respectivas cores". Abaixo uma prancha de comunicação com 5 colunas e 3 linhas. As colunas apresentam as cores: amarelo, verde, rosa e azul, correspondendo às cores por categorias. Abaixo da prancha segue a correspondência por categorias "Expressões sociais (cumprimentos) = rosa; Pessoas (sujeitos) = amarelo; Verbo = verde e substantivo = laranja. Cada palavra correspondente às cores aparecem da mesma cor

escrita. Do lado direito superior do retângulo, em destaque, encontra-se a letra "X", indicando que ao clicar fechará este retângulo/janela.

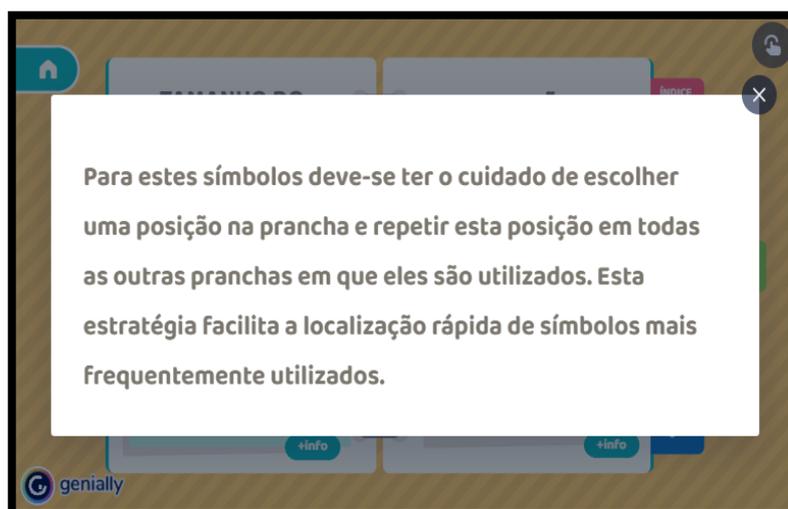
FIGURA 12: Ordem da Fala



Fonte: Vaz, 2022.

#PraTodosVerem Figura - Na Figura 12: "Ordem da Fala" apresenta ao fundo a mesma tela da figura 8 e a frente, de forma destacada, um retângulo grande com fundo branco. Esta figura dá sequência a figura 11 referente às categorias e respectivas cores, segue: Substantivo = laranja; Adjetivos = azuis. Na escrita as mesmas cores correspondentes. Abaixo a frase "Esse padrão assemelha-se à ordem da fala da língua portuguesa e poderá ser repetida em todas as pranchas com mais de uma categoria de símbolos". Do lado direito superior do retângulo, em destaque, encontra-se a letra "X", indicando que ao clicar fechará este retângulo/janela.

FIGURA 13: Localização Rápida



Fonte: Vaz, 2022.

#PraTodosVerem Figura - Na Figura 13: "Localização Rápida", apresenta ao fundo a mesma tela da figura 8 e a frente, de forma destacada, um retângulo grande com fundo branco escrito: "Para estes símbolos deve-se ter o cuidado de escolher uma posição na prancha e repetir esta posição em todas as outras pranchas em que eles são utilizados. Esta estratégia facilita a localização rápida de símbolos mais frequentemente utilizados". Do lado direito

superior do retângulo, em destaque, encontra-se a letra "X", indicando que ao clicar fechará este retângulo/janela.

FIGURA 14: Recursos de Comunicação 1



Fonte: Vaz, 2022.

#PraTodosVerem Figura - Na Figura 14: "Recursos de Comunicação 1", apresenta um retângulo com fundo laranja e bordas pretas. Traz, em sua parte central, a figura de um livro aberto com fundo rosa claro. Na parte superior do lado esquerdo o título "Recursos de Comunicação". Abaixo um retângulo na vertical com fundo verde com os seguintes itens escritos, um abaixo do outro, na cor preta: cartões de comunicação; pranchas de comunicação; pastas de comunicação; carteiras de comunicação e chaveiros de comunicação; mesa com prancha; colete de comunicação; agenda de comunicação; calendário e quadro de atividade; vocalizadores e computador. Na parte superior do lado direito duas figuras representando cartões de comunicação com a frase "cartões de comunicação" destacada abaixo. Na sequência, figura de uma prancha de comunicação com a frase "prancha de comunicação" destacada abaixo. Na sequência, na parte inferior da página direita, a figura de uma pasta de comunicação com a frase "pasta de comunicação" destacada abaixo. Na parte lateral do livro constam 7 abas, de cima para baixo, registram-se: índice, na cor rosa. Abaixo, cada guia é representado por uma letra designando a inicial da guia. Vocabulário: letra "V", em marrom. Símbolo: letra "S1", em azul, a letra "S2", em verde, Recurso: letra "R1", em rosa. Esta aba está mais saliente que as demais, percebe-se em seu comprimento, indicando que esta é a página que está aberta do livro. Abaixo, a letra "R2", em laranja e Projeto: letra "P", em azul forte. Na parte inferior do retângulo aparece a logomarca (letra G) da ferramenta Genially e na parte superior a direita aparece o símbolo de uma mão clicando em um semicírculo indicando que há na apresentação teclas interativas, ou seja, abre novas janelas, como no "+info", indicando que ao clicar abrirá uma nova janela com mais informações sobre o tema. Na parte superior esquerda do retângulo aparece uma figura de uma casa, indicando o retorno para a página principal.

FIGURA 15: Recursos de Comunicação 2



Fonte: Vaz, 2022.

#PraTodosVerem Figura - Na Figura 15: "Recursos de Comunicação 2", apresenta um retângulo com fundo laranja e bordas pretas. Traz, em sua parte central, a figura de um livro aberto com fundo rosa claro. Na parte superior do lado esquerdo duas figuras, uma com a imagem de uma carteira e a outra com a imagem de um chaveiro com cartões de comunicação, abaixo a frase "carteiras e chaveiros de comunicação". Na parte média da página a foto de uma pessoa com deficiência motora, utilizando uma mesa com prancha e a frase destacada ao lado "mesa com prancha". Na parte inferior uma foto de um colete com cartões de comunicação afixados, abaixo a frase "colete de comunicação". Na parte superior do lado direito duas figuras representando agenda de comunicação, utilizando sequência de cartões de comunicação, abaixo a frase "agenda de comunicação". Na sequência, na parte média duas imagens, representando calendário e quadros de atividades organizados com os cartões de comunicação, abaixo a frase "calendário e quadros de atividades". Na parte inferior da página direita, a figura de um vocalizador e ao lado a figura de uma prancha de comunicação que acopla ao vocalizador, abaixo a palavra "vocalizadores". Na parte lateral do livro constam 7 abas, de cima para baixo, registram-se: índice, na cor rosa. Abaixo, cada guia é representado por uma letra designando a inicial da guia. Vocabulário: letra "V", em marrom. Símbolo: letra "S1", em azul, a letra "S2", em verde, Recurso: letra "R1", em rosa, a letra "R2", em laranja. Esta aba está mais saliente que as demais, percebe-se em seu comprimento, indicando que esta é a página que está aberta do livro. Abaixo, Projeto: letra "P", em azul escuro. Na parte inferior do retângulo aparece a logomarca (letra G) da ferramenta Genially e na parte superior a direita aparece o símbolo de uma mão clicando em um semicírculo indicando que há na apresentação teclas interativas, ou seja, abre novas janelas, como no "+info", indicando que ao clicar abrirá uma nova janela com mais informações sobre o tema. Na parte superior esquerda do retângulo aparece uma figura de uma casa, indicando o retorno para a página principal.

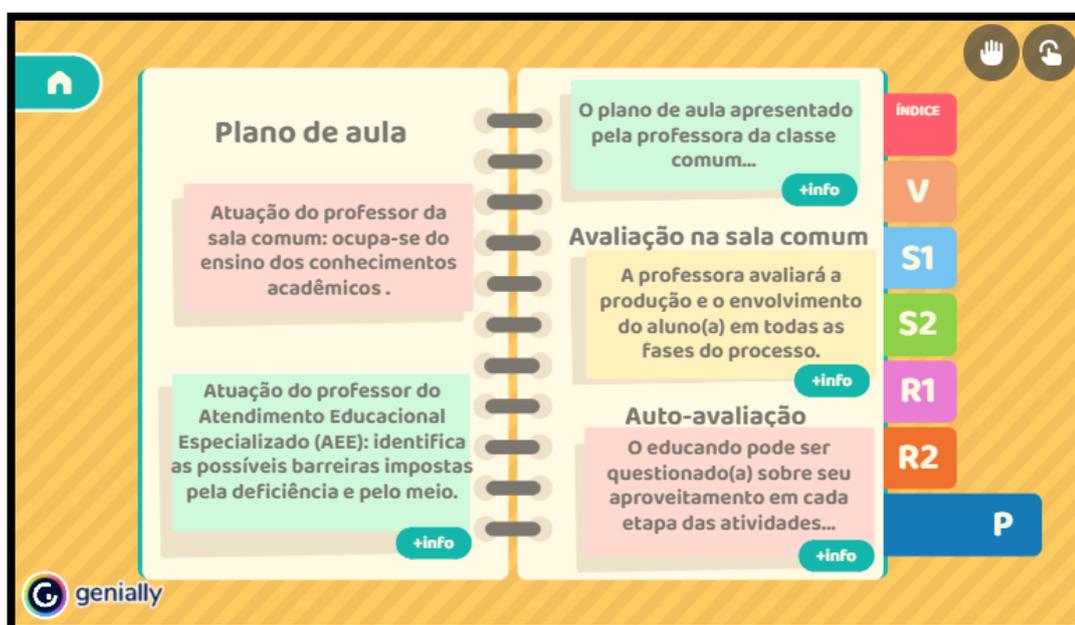
FIGURA 16: Vocalizador GoTalk



Fonte: Vaz, 2022.

#PraTodosVerem Figura - Na Figura 16: “Vocalizador Go Talk”, apresenta ao fundo a mesma tela da figura 15 e a frente, de forma destacada, um retângulo grande com fundo branco e a imagem do vocalizador Go Talk com suas 12 teclas de mensagens aparentes. Na cor amarela e em destaque aparece a frase “Have a Voice”, abaixo, em branco, a frase “with Attainment’s Go Talks”. Ao clicar na tela será reproduzido um vídeo explicando o funcionamento do vocalizador. Do lado direito superior do retângulo, em destaque, encontra-se a letra “X”, indicando que ao clicar fechará este retângulo/janela.

FIGURA 17: Plano de Aula

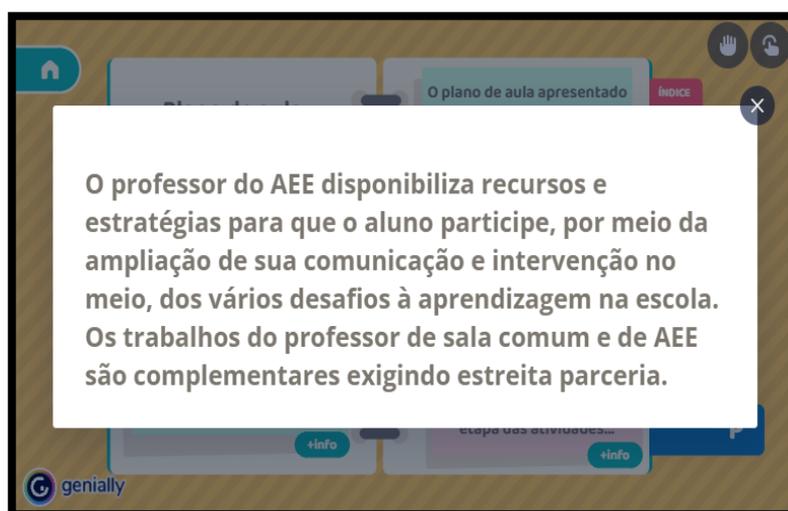


Fonte: Vaz, 2022.

#PraTodosVerem Figura - Na Figura 17: "Plano de Aula", apresenta um retângulo com fundo laranja e bordas pretas. Traz, em sua parte central, a figura de um livro aberto com fundo rosa claro. Na parte superior do lado esquerdo o título "Plano de aula". Na parte média um retângulo com fundo rosa forte com o seguinte escrito, na cor preta: "Atuação do professor da sala comum: ocupa-se do ensino dos conhecimentos acadêmicos". Na parte inferior do

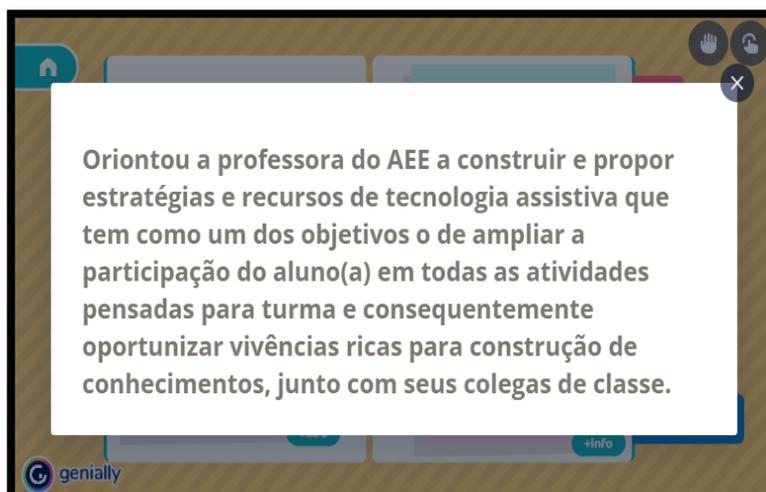
lado esquerdo um retângulo maior com fundo verde, com o seguinte texto, na cor preta: "Atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE): identifica as possíveis barreiras impostas pela deficiência e pelo meio". Na parte inferior um pequeno retângulo da cor verde com a palavra escrita em branco "+info". Na parte superior do lado direito encontra-se um retângulo da cor verde com o seguinte texto, na cor preta "O plano de aula apresentado pela professora da classe comum...". Na parte inferior um pequeno retângulo da cor verde com a palavra, escrita em branco, "+info". Na parte média do lado direito um retângulo com fundo bege com o título: "Avaliação na sala comum", apresentando o seguinte texto, na cor preta: "A professora avaliará a produção e o envolvimento do aluno(a) em todas as fases do processo". Na parte inferior um pequeno retângulo da cor verde com a palavra escrita em branco "+info". Na parte inferior do lado direito um retângulo com fundo rosa escuro com o título: "Auto-avaliação", apresentando o seguinte texto, na cor preta: "O educando pode ser questionado(a) sobre seu aproveitamento em cada etapa das atividades...". Na parte inferior um pequeno retângulo da cor verde com a palavra escrita em branco "+info". Na parte lateral do livro constam 7 abas, de cima para baixo, registram-se: índice, na cor rosa. Abaixo, cada guia é representado por uma letra designando a inicial da guia. Vocabulário: letra "V", em marrom. Símbolo: letra "S1", em azul. Abaixo, em verde, a letra "S2". Abaixo, Recurso: letra "R1", em rosa e letra "R2", em laranja e Projeto: letra "P", em azul. Esta aba está mais saliente que as demais, percebe-se em seu comprimento, indicando que esta é a página que está aberta do livro. Na parte inferior do retângulo aparece a logomarca (letra G) da ferramenta Genially e na parte superior a direita aparece o símbolo de uma mão clicando em um semicírculo indicando que há na apresentação teclas interativas e ao lado esquerdo o símbolo de uma mão aberta, indicando que ao clicar mostrará elementos arrastáveis, ou seja, abre novas janelas, como no "+info", indicando que ao clicar abrirá uma nova janela com mais informações sobre o tema. Na parte superior esquerda do retângulo aparece uma figura de uma casa, indicando o retorno para a página principal.

FIGURA 18: Plano de Aula - professor do AEE



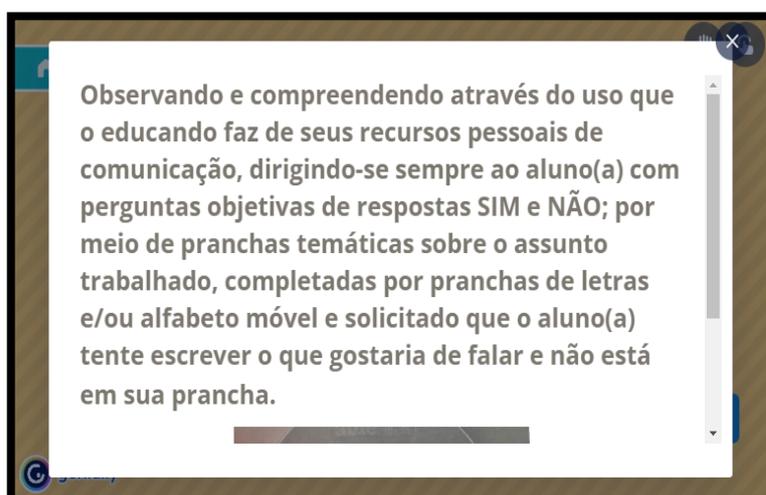
Fonte: Vaz, 2022.

#PraTodosVerem Figura - Na Figura 18: "Plano de Aula - professor de AEE", apresenta ao fundo a mesma tela da figura 17 e a frente, de forma destacada, um retângulo grande com fundo branco o texto: "O professor do AEE disponibiliza recursos e estratégias para que o aluno participe, por meio da ampliação de sua comunicação e intervenção no meio, dos vários desafios à aprendizagem na escola. Os trabalhos do professor de sala comum e de AEE são complementares exigindo estreita parceria". Do lado direito superior do retângulo, em destaque, encontra-se a letra "X", indicando que ao clicar fechará este retângulo/janela.

FIGURA 19: Plano de Aula – professor de Classe

Fonte: Vaz, 2022.

#PraTodosVerem Figura - Na Figura 19: "Plano de Aula - professor de Classe", apresenta ao fundo a mesma tela da figura 17 e a frente, de forma destacada, um retângulo grande com fundo branco o texto: "Orientou a professora do AEE a construir e propor estratégias e recursos de tecnologia assistiva que tem como um dos objetivos o de ampliar a participação do aluno(a) em todas as atividades pensadas para turma e conseqüentemente oportunizar vivências ricas para construção de conhecimentos, junto com seus colegas de classe". Do lado direito superior do retângulo, em destaque, encontra-se a letra "X", indicando que ao clicar fechará este retângulo/janela.

FIGURA 20: Plano de Aula – Sim e Não

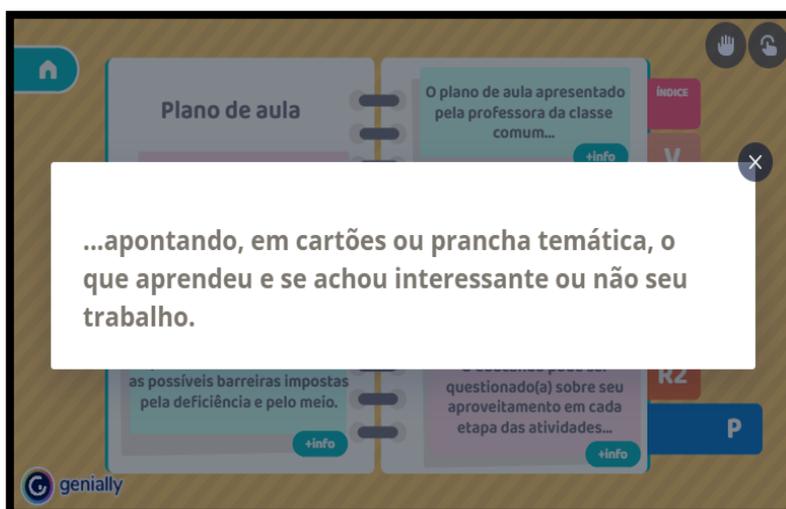
Fonte: Vaz, 2022.

#PraTodosVerem Figura - Na Figura 20: "Plano de Aula - Sim e Não", apresenta ao fundo a mesma tela da figura 17 e a frente, de forma destacada, um retângulo grande com fundo branco o título: "Observando e compreendendo através do uso que o educando faz de seus recursos pessoais de comunicação, dirigindo-se sempre ao aluno(a) com perguntas objetivas de respostas SIM e NÃO; por meio de pranchas temáticas sobre o assunto trabalhado, completadas por pranchas de letras e/ou alfabeto móvel e solicitado que o aluno(a) tente escrever o que gostaria de falar e não está em sua prancha". Do lado direito superior do retângulo, em destaque, encontra-se a letra "X", indicando que ao clicar fechará este retângulo/janela.

FIGURA 21: Acionadores de Pressão – Sim e Não

Fonte: Vaz, 2022.

#PraTodosVerem Figura - Na Figura 21: "Acionadores de Pressão - Sim e Não", apresenta, em destaque, a foto de dois acionadores. Do lado esquerdo o botão/acionador na cor vermelha com um cartão de comunicação fixado na parte frontal com a palavra "NÃO", em destaque. No canto inferior direito consta um pictograma, representando a cabeça de uma pessoa e duas setas em suas laterais (direita e esquerda), indicando movimentação negativa com a cabeça. O botão do lado direito é da cor amarela e apresenta um cartão de comunicação na parte frontal com a palavra "SIM", escrita em destaque, e na parte inferior a direita um pictograma, representando a cabeça de uma pessoa com duas setas em cima e embaixo, indicando o movimento a cabeça para cima e para baixo, de forma afirmativa.

FIGURA 22: Plano de Aula – Avaliação

Fonte: Vaz, 2022.

#PraTodosVerem Figura - Na Figura 22: "Plano de Aula - Avaliação", apresenta ao fundo a mesma tela da figura 17 e a frente, de forma destacada, um retângulo grande escrito: "...apontando, em cartões ou prancha temática, o que aprendeu e se achou interessante ou não seu trabalho". Do lado direito superior do retângulo, em destaque, encontra-se a letra "X", indicando que ao clicar fechará este retângulo/janela.

Símbolos Gráficos, demonstrados na Figura 6, conhecidos também como Sistemas ou Bibliotecas de Símbolos, são coleções de imagens de diferentes complexidades, de identificação própria, permitindo agrupar-se em categorias. Os Símbolos Gráficos variam de figuras ou imagens em preto e branco de alto contraste, imagens pictográficas mais detalhadas até o nível fotográfico. Os mesmos são criados para responder a diferentes exigências ou necessidades de comunicação de seus usuários suprimindo suporte de expressão durante todas as fases do dia-a-dia. (Sartoretto; Bersch, 2011).

Os recursos de comunicação, como demonstradas nas Figuras 14 e 15, são confeccionados com o propósito de ampliar o repertório comunicativo, envolvendo habilidades de expressão e compreensão. Ao construí-los deve-se levar em conta as características de cada usuário. Os recursos de comunicação podem ser:

- Cartões de comunicação - são símbolos gráficos organizados por categorias, as quais representam mensagens.
- Pranchas de comunicação - disposição de símbolos gráficos em categorias representando uma determinada mensagem.
- Pastas de comunicação - trata-se de uma pasta contendo sacos plásticos. Cada página representa uma prancha de comunicação temática.
- Carteiras e chaveiros de comunicação - carteira do tipo porta documentos com divisórias de sacos plásticos onde estão pranchas de comunicação com símbolos. Os chaveiros facilitam a portabilidade dos símbolos gráficos.
- Mesa com prancha - disposição dos símbolos gráficos fixados em uma mesa.
- Colete de comunicação - avental que possibilita fixar os símbolos gráficos.
- Agenda de comunicação - permite a visualização de uma sequência de atividades, através dos símbolos representados.
- Calendário e quadro de atividades - possibilita personalizar utilizando os símbolos representativos dos eventos de um determinado mês.

Outros exemplos são:

- Vocalizadores, como o GoTalk (Figura 16), são recursos eletrônicos de

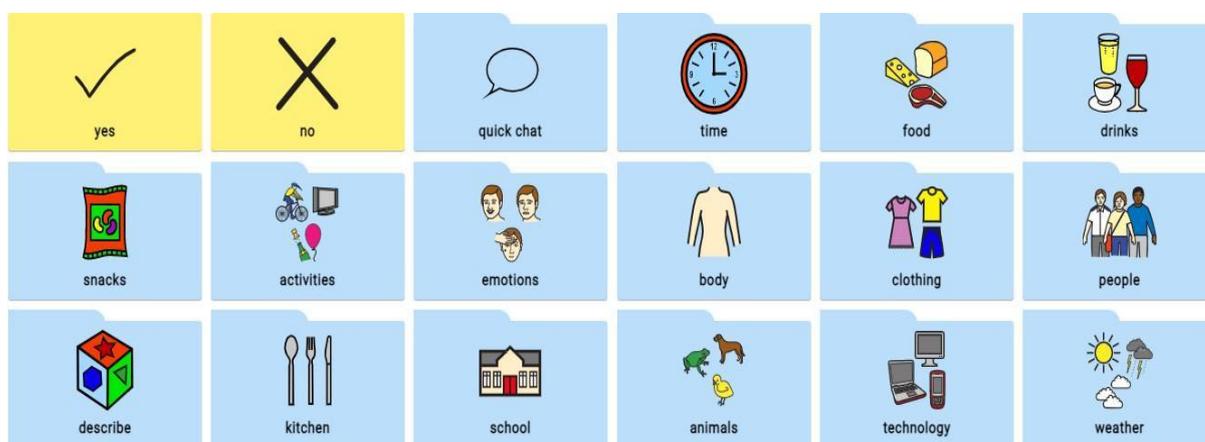
gravação/reprodução através de uma mensagem pré-gravada. As mensagens são acessadas por teclas sobre as quais são colocadas imagens (fotos, símbolos, figuras) ou palavras, que correspondem ao conteúdo sonoro gravado.

- Computador, softwares e hardwares específicos (como acionadores de pressão - Figura 21), ou adequações simples e de baixo custo, possibilitando que uma pessoa com deficiência utilize o computador com autonomia.

As imagens demonstradas, por meio da ferramenta Genially, sistematizam as considerações necessárias ao projetarmos um recurso de CAA. Os recursos de CAA, como já vistos anteriormente, integram uma das categorias de Tecnologia Assistiva. Com a intenção de ampliar o conhecimento sobre as diferentes categorias de Tecnologia Assistiva, Salton (2022) desenvolveu o curso: Tecnologia Assistiva no Contexto Educacional como resultado do seu trabalho de mestrado intitulado "MOOCs como possibilidade para oferecer capacitação em TA no contexto educacional". Um dos objetivos do MOOC é capacitar profissionais para o uso de TA e para a construção de conhecimentos sobre o tema proposto. Por meio do MOOC, a autora sugere softwares e aplicativos de CAA, ferramentas gratuitas e ferramentas que transformam textos em fala.

Softwares e aplicativos de CAA - permitem ao estudante se comunicar, complementando ou substituindo a fala. É muito comum estudantes com limitação na fala utilizarem esses aplicativos em um tablet, devido a sua portabilidade.

FIGURA 23: Exemplo de ferramenta online de CAA

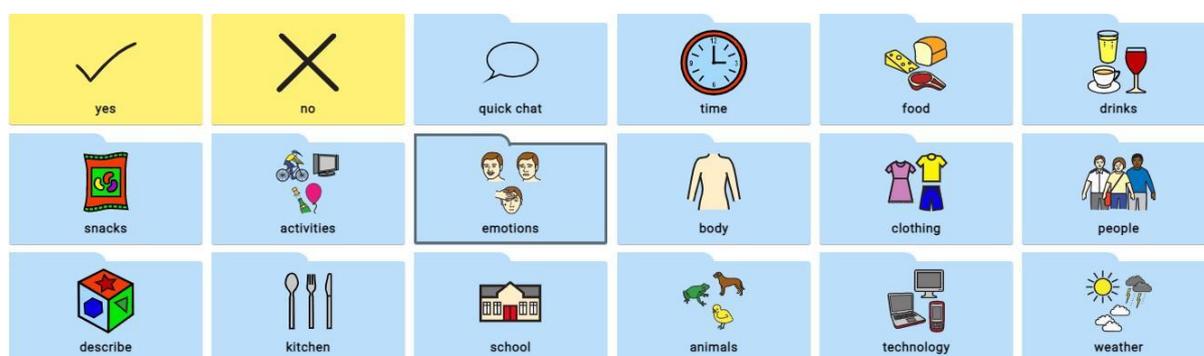


Fonte: Ferramenta Cboard apresentada por Salton (2022)

#PraTodosVerem Figura - Na Figura 23: “Exemplo de ferramenta online de CAA”, apresenta uma prancha de comunicação com seis colunas e três linhas. As teclas representam pastas conectadas, em que, ao serem clicadas, abrirão outras pranchas. Em cada pasta há pictogramas correspondendo a categorias específicas, exemplo: comida.

Conforme Salton (2022), ferramentas online, como a Cboard (Figuras 23 e 24), possibilitam que cada pasta contenha uma prancha de comunicação com diversos cartões relacionados à temática da pasta. Na Figura 24 é apresentada uma prancha de comunicação da pasta "Emoções". Ao clicar nos cartões, a informação é vocalizada pela ferramenta.

FIGURA 24: Exemplo de prancha de comunicação de ferramenta online de CAA



Fonte: ferramenta Cboard apresentada por Salton (2022)

#PraTodosVerem Figura - Na Figura 23: “Exemplo de ferramenta online de CAA”, apresenta uma prancha de comunicação com seis colunas e três linhas. As teclas representam pastas conectadas, em que, ao serem clicadas, abrirão outras pranchas. Em cada pasta há pictogramas correspondendo a categorias específicas, exemplo: comida. Esta figura traz, em destaque, a pasta emoções, referindo que esta ao ser clicada abrirá outra pasta com pictogramas diversos correspondentes a esta categoria.

Salton (2022) segue apresentando as ferramentas gratuitas:

- AraBoard (Windows): software que permite criar pranchas de comunicação no computador ou tablet, com personalização em imagens, sons, linhas, colunas e cores.
- Prancha Fácil (Windows): software para criação de pranchas que facilitam a comunicação com crianças, jovens e adultos em diferentes contextos. Totalmente personalizável.
- Plaphoons (Windows, Linux, Mac, Android): software para criação e utilização de pranchas de comunicação.
- Cboard (on-line): prancha de comunicação online, que contém diversas

pastas temáticas.

- Scala (Windows): software que auxilia na alfabetização de crianças autistas através da comunicação alternativa. Disponível também para tablets.
- Prancha alfanumérica desenvolvida pelo Centro Tecnológico de Acessibilidade do Instituto Federal do Rio Grande do Sul: prancha online de alfabeto e numerais, com leitura em voz alta através de sintetizador de voz. A ferramenta também disponibiliza opção de uso com varredura (escaneamento de teclas).

Seguem exemplos oferecidos pela autora (Salton, 2022) de ferramentas que transforma texto em fala:

- Text To Speech Reader (on-line): nesta ferramenta, é possível digitar um texto e clicar em Play para que a ferramenta transforme o texto em áudio.
- Ferramenta de fala para texto e texto para fala desenvolvida pelo Centro Tecnológico de Acessibilidade.
- Ferramenta de comunicação desenvolvida pelo Centro Tecnológico de Acessibilidade (CTA).

Diante desses e de muitos outros recursos de TA que surgem a cada instante, percebe-se que o serviço de AEE, que dispõe da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), requer um professor especialista, responsável pela sua formação continuada. Assim, é imprescindível para a implementação da PNEEPEI a formação docente.

3.3 A FORMAÇÃO DOCENTE

Na intenção de garantir a inclusão dos estudantes com deficiência ao acesso, participação e aprendizado se faz necessário que os educadores e os gestores (Equipe Diretiva), sendo estes os mediadores e referências, se apropriem da TA, bem como de suas categorias. Percebe-se, no contexto atual, iniciativas virtuosas de relatos inclusivos, principalmente no que tange ao acesso, porém não igualmente da participação e construção de conhecimento. O educador carece de formação específica e atualizada que, ao apropriar-se, sinta-se seguro ao colocar

em prática no processo de ensino, sempre reavaliando e dialogando com outros pares, na tentativa de alcançar o máximo o seu desempenho.

A formação inicial e continuada dos educadores parte de pressupostos legais e também de políticas públicas pontuais que dêem suporte ao que recomenda a legislação, tais como:

A Constituição Federal, artigo 39, parágrafo 2º, que diz:

A União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados. (BRASIL, 1988).

Na atualização da LDB (Lei Federal nº 12.796/2013) em seu artigo 62, consta:

Garantir-se-á formação continuada para profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Na Meta 16 do PNE (Lei Federal nº 13.005/2014), análoga a Constituição Federal de 1988, que tem como objetivo ofertar uma Educação com mais qualidade para todos os educandos brasileiros, refere:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores em Educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Para formação docente, envolvendo a tecnologia, faz-se necessário ressaltar os referenciais de formação em Computação para a Educação Básica. A mesma subdivide-se nos seguintes eixos: Pensamento Computacional, Mundo Digital e Cultura Digital, conforme a Sociedade Brasileira de Computação (SBC). Cada eixo desenvolve competências, tais como:

- EIXO - Cultura Digital = Conceitos: Letramento Digital; Cidadania Digital; Tecnologia e Sociedade.
- EIXO - Tecnologia Digital = Conceitos: Representação de Dados; Hardware e Software; Comunicação e Redes.
- EIXO - Pensamento Computacional = Conceitos: Abstração; Algoritmo; Decomposição e Reconhecimento de Dados.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil sugerem que a

função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil deve:

Construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Contribuindo para qualificação docente, a BNCC traz em seu Anexo ao Parecer CNE/CEB nº 2/2022 o complemento designado a Computação para as etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, seguindo os eixos citados nas DCN, nos quais se correlacionam com as premissas dispostas para Educação Infantil, que são:

A Computação permite explorar e vivenciar experiências, sempre movidas pela ludicidade por meio da interação com seus pares. Estas experiências se relacionam com diversos dos campos de experiência da Educação Infantil e devem considerar as seguintes premissas.1. Desenvolver o reconhecimento e a identificação de padrões, construindo conjuntos de objetos com base em diferentes critérios como: quantidade, forma, tamanho, cor e comportamento. 2. Vivenciar e identificar diferentes formas de interação mediadas por artefatos computacionais.3. Criar e testar algoritmos brincando com objetos do ambiente e com movimentos do corpo de maneira individual ou em grupo.4. Solucionar problemas decompondo-os em partes menores identificando passos, etapas ou ciclos que se repetem e que podem ser generalizadas ou reutilizadas para outros problemas.

Com o exposto acima, torna-se indispensável a formação continuada aos educadores, para que acessem o conhecimento conceitual e prático e, ao referir a Educação Especial, é imperioso a necessidade de se rever a cultura escolar quanto a exigência do uso da TA, garantindo uma mediação planejada, colaborativa e criativa, na implementação dos recursos como parte do cotidiano da escola, contando com a participação de todos os atores do processo.

Com o propósito de repensar a escola, Mantoan (2011) convida a analisar os sinais inclusivos presentes no contexto escolar. Quanto à formação de educadores, cita a formação em serviço, instigando a refletir sobre a aprendizagem permanente em que a pertinência de uma educação de qualidade encontra-se sempre perene. A autora segue referindo às prioridades pertinentes às políticas públicas:

- A transformação da escola, em face das demandas do mundo atual, para atender às diversidades culturais e à necessidade de novos conhecimentos, não é mera exigência legal, modismo, ou vontade isolada. É uma responsabilidade inerente à cidadania, porque a escola de qualidade é a que contempla as diferenças, pois só assim será a escola de todos, sendo a inclusão uma

- consequência natural.
- As políticas públicas em educação precisam priorizar a abertura de oportunidades para que todos tenham acesso de fato a um ensino e uma aprendizagem de boa qualidade.
 - A formação em serviço e a aprendizagem permanente devem ser ações propulsoras de uma Escola para Todos, sempre pronta a acolher, de fato, diferenças e deficiências.
 - A formação em serviço é necessária a cada professor, no coletivo da troca interativa de experiências. O esquema de utilização de "representantes" ou de "multiplicadores" é inoperante, porque ninguém pode estudar ou aprender no lugar do outro.
 - As políticas públicas precisam garantir e dar sustentação pedagógica ao trabalho com a heterogeneidade, as diferenças e a diversidade, o qual deve ser interpretado como enriquecimento cultural e não como obstáculo às práticas escolares.
 - A escola de qualidade, que todos querem para os próprios filhos e para todos, é aquela que pratica cidadania e contempla as diferenças; neste sentido, somente a inclusão se dará, de fato, é a que a escola regular será realmente a Escola de Todos. (Mantoan, 2011 p.150-151).

Importante ressaltar a inserção das prerrogativas legais e também dos pressupostos de uma escola verdadeiramente para todos, no que refere Mantoan (2011), no fazer a política enquanto um ato individual e coletivo, e a garantia destes nos documentos que regulamentam e dão sustentabilidade às ações da escola, que são o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar. O PPP define-se como um documento que pressupõe autonomia quanto às suas propostas e práticas educativas, concentrando os dispositivos necessários na garantia dos objetivos e metas referidos no documento aos quais serão regulamentados no Regimento Escolar.

3.3.1 Educação Aberta e a Distância

A Educação Aberta e a Distância (EAD), como é vista hoje, enquanto modalidade de ensino, caracteriza-se pela intervenção da tecnologia, estreitando a comunicação entre os participantes aos quais se encontram distantes geograficamente. Conforme Siluk (2011), a intersecção destas duas áreas repensou o conceito, o objetivo e as características dessa modalidade de ensino, sendo o conceito mais utilizado o que consta no Decreto (Federal) nº 9.057/2017:

A Educação Aberta e a Distância (EAD) é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem ocorre

com a utilização de meios e de Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC), envolvendo estudantes e professores no desenvolvimento de atividades educativas em lugares ou tempo diversos. (Brasil, 2017).

A proposta prevista para EAD diferencia-se da organizada em aulas presenciais, pressupondo metodologias pedagógicas pertinentes à diversidade do uso de TIC. A informação, o planejamento, o percurso e a avaliação do processo de ensino devem ser geridos pelo educador, bem como possuir o domínio da tecnologia. As tecnologias possibilitam a comunicação síncrona e assíncrona por hipermídias, como textos, áudios e vídeos, diminuindo assim a distância entre as pessoas em razão das interações propostas. Professores e instituições que intencionam ofertar os cursos em EAD mediados pelas TIC devem apresentar metodologias e estratégias que proporcionem aprendizagem autônoma. (Siluk, 2011).

3.3.2 Ferramentas Tecnológicas Educativas

Os processos de formação, ao longo do tempo, sofreram alterações significativas na inserção de ferramentas tecnológicas, principalmente para educadores que têm em sua base o modelo tradicional de ensino e de aprendizagem. Este princípio deu-se a partir da imensa rede de conexões, envolvendo a esfera global, denominada Internet e mídias digitais.

A busca constante de ações que configuram espaços e tempos inclusivos modelam o perfil do educador contemporâneo, no qual precisa aproximar-se de mudanças sociais, econômicas e culturais características da sociedade da era da informação. Para tal, intenciona-se o conhecimento e a implementação de Tecnologia de Informação e Comunicação, através de recursos tecnológicos, com o propósito de alcançar, organizar e produzir informação, construindo meios alternativos de qualificação de processos educativos.

Com o propósito de dar sequência a expansão do conhecimento, o educador utiliza-se do seu tempo e espaço de busca, enriquecendo sua prática pedagógica por meio das interfaces digitais, fazendo uso, por exemplo, de hipermídias.

3.3.3 Hiper mídias

A informação, princípio de construção de conhecimento, pode ser apresentada de múltiplas formas. Transpondo a ideia da formatação apresentada sequencial e linear surge o uso das hiper mídias, sendo um meio de comunicação que rompe com a informação disponibilizada de forma seriada e retilínea, com o uso de mecanismos de suporte, através de hiperlinks, levando o leitor a conteúdos que utilizam textos, imagens, sons e vídeos, possibilitando associar e compreender, com mais clareza, um determinado tema. Podem-se criar diferentes mídias e dispor em um espaço específico, como por exemplo, em um website, sendo este uma ferramenta que disponibiliza conteúdos específicos utilizando-se da internet. Na intenção de tornar o conteúdo interativo, surgem ferramentas tecnológicas como o Genially. Esta ferramenta foi criada em 2015, na Espanha, com o foco de tornar a comunicação interativa, sendo esta uma ferramenta que possibilita a construção de conteúdos visuais e interativos.

3.4.4 Curso Online Aberto e Massivo

Um dos modelos de cursos é o MOOC. O MOOC compreende, além do número ilimitado de pessoas que participam do Curso, três elementos: a conectividade das redes sociais, a apropriação de um profissional em uma determinada área de conhecimento e a sucessão de recursos online abertos. Caracteriza-se pelo empenho dos estudantes em se auto-organizarem, envolvendo-se conforme suas habilidades, interesses, metas e conhecimentos já desenvolvidos. O curso MOOC possui as seguintes características: aberto, gratuito, colaborativo e distributivo. (Arenas; Cols, 2016; Salton; Bertagnolli, 2020).

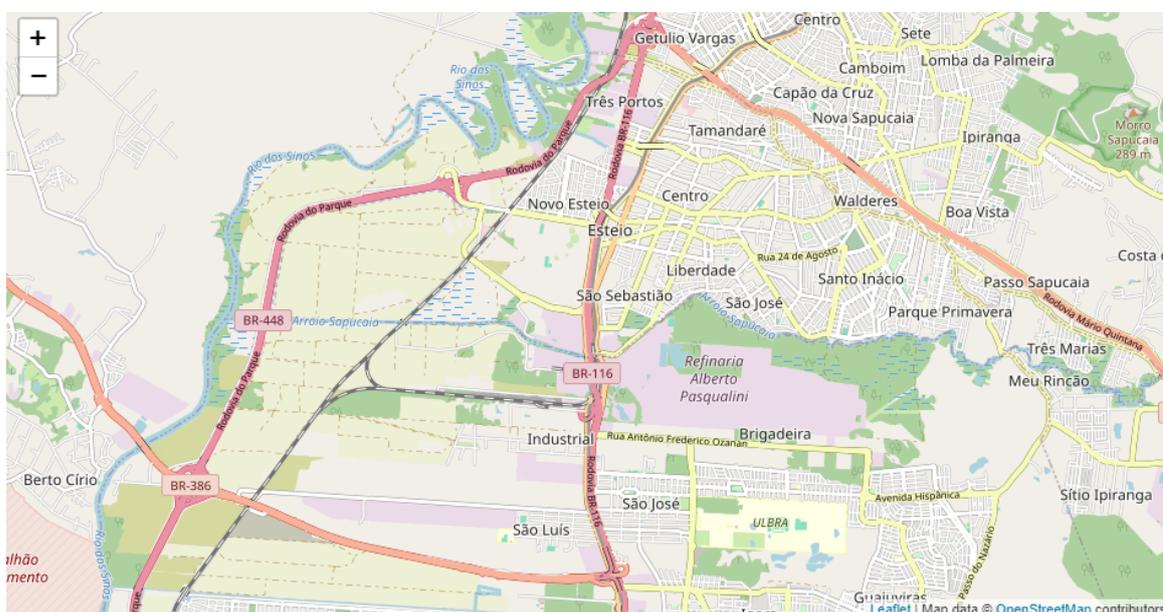
Os tópicos abordados, nesta seção, inferem que a linguagem se configura como eminente meio de interação social, independente da forma como se apresenta, contribuindo na construção de aprendizagens futuras. Conhecer o desenvolvimento da linguagem e a identificação das características apresentadas pela criança com TEA torna-se imperioso para, quando necessário, ofertar recursos pertinentes à realidade apresentada auxiliando a criança em seu desenvolvimento global.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esteio, uma cidade com posição privilegiada na Região Metropolitana, destaca-se por seu crescimento impulsionado pelo empenho de sua comunidade trabalhadora e solidária. Reconhecida como casa de indústrias fortes, especialmente nos setores de metalurgia, vestuário, tecidos, produtos alimentares e mecânica, a cidade também se destaca como polo comercial em constante expansão.

Com alguns dos melhores indicadores de renda, saúde e educação na Região Metropolitana de Porto Alegre, Esteio oferece qualidade de vida e desenvolvimento harmonioso, tornando-se um local atrativo para viver, investir e crescer. Sua emancipação ocorreu em 28/02/1955, e a população estimada em 2021 é de 83.352 habitantes, abrangendo uma área total de 27,676 Km². O município possui 10 escolas de Educação Infantil e 21 escolas de Educação Básica, destas 17 escolas atendem a etapa da Educação Infantil.

FIGURA 25: Mapa de Esteio



Fonte: <https://www.cidade-brasil.com.br/mapa-esteio.html>

#PraTodosVerem Figura - Na Figura 25: Mapa de Esteio, é apresentada uma representação, em escala reduzida, da superfície terrestre, destacando as principais vias de acesso e os municípios que fazem fronteira com o município de Esteio. Na parte superior esquerda exibe a legenda "Mapa de Esteio".

FIGURA 26: Município de Esteio

Fonte: <https://www.esteio.rs.gov.br/conteudo/24/102?titulo=Imagens+da+cidade>

#PraTodosVerem Figura - Na Figura 26: Fotos aéreas do município de Esteio, à esquerda destaca-se a Av. Presidente Vargas, um dos pontos centrais do município. Avenida movimentada exhibe veículos, prédios residenciais e comerciais, além de casas com propósitos semelhantes. O registro enfatiza o edifício situado acima da loja Paludo. À direita, na foto aérea da Praça da Bíblia, destacando, ao lado esquerdo a Casa de Cultura Lufredina Araújo Gaya. Ao fundo, destaca-se, a torre da igreja Coração de Maria.

4.1 CARACTERIZAÇÃO E TIPO DO ESTUDO

Com os dados expressos do município de Esteio intencionou-se a realização da pesquisa tratando-se de um estudo qualitativo do tipo estudo de caso, com o objetivo de mapear os possíveis desafios da efetividade na utilização dos recursos da comunicação aumentativa e alternativa em crianças com TEA que possuem alguma dificuldade na comunicação oral. Seguindo a proposta por Lüdke e André (1986) para pesquisas qualitativas, o estudo de caso foi definido como a análise aprofundada de um caso específico, destacando-se pela descoberta e interpretação situacional. Características fundamentais do estudo de caso incluem:

- ênfase na descoberta, reconhecendo o conhecimento como uma construção constante.
- ênfase na interpretação em contexto, considerando o ambiente em que o objeto de estudo está inserido.
- busca por uma representação completa e profunda da realidade, destacando a complexidade das situações.
- utilização de variadas fontes de informação para cruzar dados, confirmar ou rejeitar hipóteses e revelar experiências vicárias.
- representação dos diferentes pontos de vista presentes em uma situação social, reconhecendo a multiplicidade de perspectivas.
- procura oferecer uma linguagem acessível e direta, facilitando a compreensão do caso no relatório final. Esse enfoque permite que

os leitores cheguem às suas próprias conclusões, além das do pesquisador, enfatizando a natureza complexa e interpretativa da realidade. (Lüdke; André, 1986, p. 18-20).

A análise e interpretação dos dados baseiam-se na verificação das entrevistas utilizando a análise do discurso para compreender os relatos dos educadores. Este momento único de coleta de informações identificou as necessidades dos educadores, sugerindo ações coletivas para superar barreiras na identificação, uso e benefícios da CAA no desenvolvimento da linguagem oral em alunos com TEA. O estudo também avaliou o impacto do curso de formação na qualificação dos professores e na criação do Guia de Orientação, utilizando um instrumento de avaliação.

A metodologia de análise de conteúdo de Bardin (1977) foi empregada, dividindo-se em três etapas: organização, codificação e categorização. A organização avaliou o material coletado em itens relevantes para responder ao problema de pesquisa. Na etapa de codificação, a unidade de registro foi a temática "CAA para crianças com TEA", e a Educação Infantil foi a unidade de contexto. A última etapa envolveu a organização em categorias para uma compreensão mais aprofundada dos dados.

4.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Para a coleta de dados da pesquisa, que tem como tema a CAA em crianças com TEA na Educação Infantil, foi realizada entrevista semiestruturada com os sujeitos e aplicado o formulário para avaliação da capacitação realizada, produto deste estudo.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas realizadas com cinco educadores com dia e horário marcado e que, no formulário, referiram ter alunos com TEA que possuem dificuldades em sua comunicação oral. Os mesmos expressaram interesse em colaborar, fornecendo consentimento por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice E).

As perguntas da entrevista abordaram tópicos como identificação do atraso no desenvolvimento da linguagem oral, uso de indicadores, procedimentos adotados pela escola, mecanismos para promover a comunicação, conhecimento e uso de

recursos úteis, desafios na implementação, mudanças na prática após o curso e compartilhamento de inovações provenientes da capacitação.

A entrevista permitiu uma abordagem aprofundada desses tópicos, com perguntas pré-estruturadas que possibilitaram correções, esclarecimentos e adaptações por meio do diálogo entre entrevistador e entrevistado. Essas adaptações refletem a natureza semiestruturada das entrevistas, que, por sua flexibilidade, são mais abrangentes em comparação com entrevistas estruturadas, mais úteis para resultados uniformes e estatísticos. (Lüdke; André, 1986).

O formulário de avaliação (Apêndice D) foi aplicado após a Capacitação sobre a "Comunicação Aumentativa e Alternativa e o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): práticas no contexto escolar". Esse instrumento serviu como avaliação dos participantes sobre a capacitação, e foi respondido por 36 pessoas. O formulário abordou as seguintes questões:

- 1) A formação contribuiu com sua prática? Se sim, qual a contribuição em seu papel mediador (docência e CAA)?
- 2) A formação lhe trouxe algum conhecimento significativo? Quais?
- 3) O que você mudaria na sua prática a partir dos conteúdos abordados na formação em relação ao seu papel mediador (docência e CAA)?
- 4) Quais as suas sugestões ou contribuições para formações futuras?

4.3 SUJEITOS: CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Os sujeitos da pesquisa são 5 (cinco) educadores do município de Esteio/RS que atuam na Educação Infantil, etapa inicial da Educação Básica, que possuem como discentes alunos com TEA com alguma dificuldade em sua comunicação oral. Conforme dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Esteio, através da coordenação de Educação Infantil, da Rede Municipal de Educação há 259 professores que atuam na Educação Infantil.

Diante do exposto, para a seleção dos sujeitos foi aplicado inicialmente um formulário.

Após contatar as escolas do município, que atendem a etapa da Educação Infantil, na intenção de apresentar a pesquisadora e realizar um levantamento prévio do número de crianças na EI, que possuem o diagnóstico ou suspeita de TEA, foi

enviado um documento (Apêndice B) no qual foi apresentada a pesquisa oficialmente e solicitadas as seguintes informações:

1) Das crianças da Educação Infantil caracterizadas com Transtorno do Espectro do Autismo (diagnóstico ou suspeita) quantas não são verbais?

2) Das crianças da Educação Infantil caracterizadas com Transtorno do Espectro do Autismo (diagnóstico ou suspeita) quantas possuem defasagem entre a necessidade comunicativa e sua habilidade em falar, ou seja, apresentam dificuldades em falar e serem compreendidas em diferentes contextos?

3) Há, na escola, recurso de Tecnologia Assistiva, categoria de Comunicação Aumentativa e Alternativa? Quais recursos úteis e potencializadores de comunicação a escola possui?

No presente documento foi solicitado o contato das profissionais (nome, e-mail ou WhatsApp) na intenção de contatá-las, realizando levantamento dos dias e horários propícios para realização da capacitação.

Realizado o levantamento, os professores foram convidados a participar da formação de educadores promovida pela pesquisadora.

4.4 PRODUTOS

Este estudo apresentou como produtos uma Capacitação intitulada "Comunicação Aumentativa e Alternativa e o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): práticas no contexto escolar" e um Guia de Orientação, sendo este, disponibilizado através de um Website utilizando sistemas de hipermídias.

A seguir descreve-se o detalhamento dos produtos, visando proporcionar a compreensão dos recursos desenvolvidos, destacando sua importância no contexto educacional.

4.4.1 Formação de Educadores

Para a pesquisa, que tem como tema a CAA em crianças com TEA na Educação Infantil, realizou-se a oferta de curso de capacitação denominado: "Comunicação Aumentativa e Alternativa e o Transtorno do Espectro do Autismo

(TEA): práticas no contexto escolar", produto desta pesquisa, submetido e aprovado no Edital IFRS Nº 139/2022: registro de ações de extensão sem auxílio financeiro - Fluxo Contínuo Permanente do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), com uma carga horária total de 30 horas e certificado de conclusão concedido mediante a obtenção de 75% de presença, o curso de capacitação abrangeu as seguintes etapas: a) Cerimônia de abertura do curso; b) Palestras; c) Oficina pedagógica e d) Curso na modalidade MOOC como parte integrante desta ação.

Foi enviada, às escolas parceiras, uma carta convite (Apêndice C - Escolas 'A' e 'B'), na qual foram ressaltados os benefícios da participação na capacitação e pesquisa científica. Destacaram-se impactos positivos para o desenvolvimento profissional, incluindo a identificação dos possíveis desafios e soluções na implementação da CAA para crianças com TEA, a construção de conhecimento, a realização de novas práticas inclusivas, a qualificação profissional e o aprimoramento do aprendizado.

Ao identificar as escolas e o número de profissionais que atendem crianças com TEA com dificuldades em sua comunicação oral, realizou-se o convite a uma escola de Educação Infantil para participar da formação (Apêndice C - Escola 'A'). A escola, prontamente aceitou o convite, organizando as etapas propostas conforme a carga horária e os ciclos de formação organizados aos educadores durante o ano letivo. Esse planejamento assegurou a participação efetiva dos profissionais. Além disso, outra escola de Educação Básica da RME do município (Apêndice C - Escola 'B') manifestou interesse pelos espaços de formação, sendo a proposta aceita, com entusiasmo, pela pesquisadora. Na carta convite constava o cronograma das etapas da capacitação, o qual foi elaborado coletivamente entre a Equipe Diretiva e a pesquisadora.

O curso de capacitação foi dividido em 5 etapas, sendo:

- 1ª etapa: Palestra sobre Tecnologia Assistiva no Contexto Educacional - Plataforma Zoom.
- 2ª etapa: Palestra sobre Necessidades Complexas de Comunicação e a Comunicação Aumentativa e Alternativa em crianças com TEA - Plataforma Zoom.
- 3ª etapa: Oficinas Pedagógicas - Práticas no Contexto Escolar - presenciais.
- 4ª etapa: Atividades propostas por meio de Ambiente Virtual de

Aprendizagem (AVA) - Google Sala de Aula.

- 5ª etapa: Curso na modalidade MOOC.

Em relação ao processo de formação, ao término, foram certificados 38 participantes.

4.4.1.1 Cerimônia de Abertura do Curso e Palestras

Na Cerimônia de Abertura do Curso, houve a apresentação da proposta do curso e palestras, abordando os temas de TA, TEA e CAA. Para o evento, os educadores receberam convites online (cards) para participar.

As palestras foram disponibilizadas, por meio de videoconferência, de forma on-line e síncrona, aos professores das escolas parceiras da Rede de Escolas Municipais do município de Esteio/RS, com o propósito de apresentar as temáticas da pesquisa. Para os encontros foram asseguradas a participação de palestrantes com conhecimento, competência e experiência sobre: Tecnologia Assistiva, TEA e CAA.

A palestra "Tecnologia Assistiva no Contexto Educacional", com a duração de 2 horas, foi proferida pela Mestra Bruna Poletto Salton. O propósito da palestra foi apresentar o conceito de Tecnologia Assistiva, abordando recursos como produtos de apoio para a visão, audição, comunicação, escrita, desenho, cálculo, uso do computador, materiais didáticos-pedagógicos acessíveis, entre outros. Após a apresentação, foi disponibilizado um espaço para interação dos participantes.

A intenção de apresentar a temática Tecnologia Assistiva no primeiro encontro baseou-se na premissa de que o tema envolve a integração de diversas categorias de TA, incluindo a categoria de Comunicação Aumentativa e Alternativa. O objetivo foi proporcionar uma visão abrangente de todas as categorias e, posteriormente, especificar a categoria de CAA.

A palestra intitulada "Necessidades Complexas de Comunicação e a Comunicação Aumentativa e Alternativa em crianças com TEA", com duração de 2 horas, foi conduzida pela Mestranda Cátia Vaz. O propósito da palestra foi aprofundar as Funções Executivas e sua interligação com a comunicação de pessoa com TEA, abordando conceito e funções da comunicação, Comunicação

Aumentativa e Alternativa, bem como, vocabulário essencial, símbolos gráficos, recursos de comunicação, banco de imagens e construção de pranchas. O conteúdo englobou o uso de baixa e alta tecnologia, o processo de implementação, bem como o conceito e exemplos de modelagem. Após a apresentação, foi disponibilizado um espaço para a interação dos participantes.

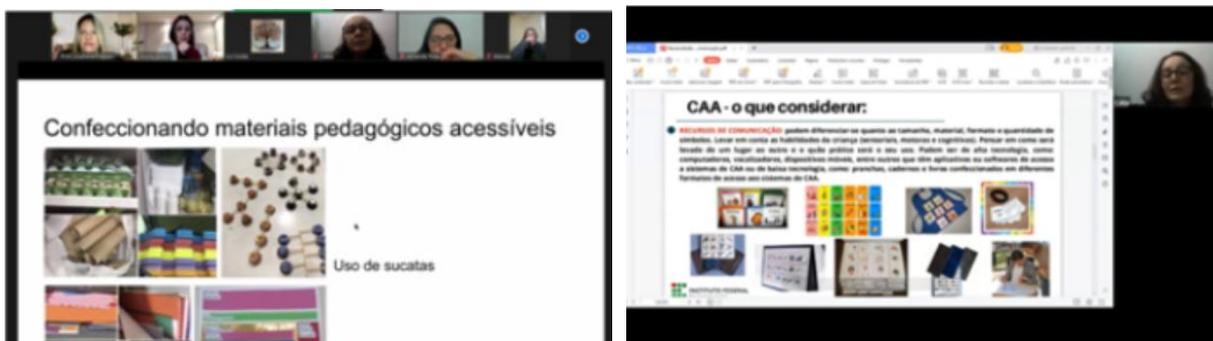
FIGURA 27: Convites para participação nas palestras



Fonte: Vaz, 2023.

#PraTodosVerem Figura - Na Figura 27: Convites para participação nas palestras, observam-se dois convites com o mesmo design, diferenciando-se nas cores: um apresenta figuras geométricas em verde e azul escuro, enquanto o outro utiliza as cores laranja e azul claro. Na parte superior, ambos exibem uma foto retangular de uma criança segurando peças montadas de um quebra-cabeça com o formato de um coração. A imagem do quebra-cabeça eleva-se até a altura do rosto da criança, deixando-o oculto. O convite à esquerda refere-se a participação na palestra “Tecnologia Assistiva no Contexto Educacional”, com a palestrante Bruna Poletto Salton, especificando dia, horário e link de acesso. O convite da direita aborda a palestra “Necessidades Complexas de Comunicação” com a palestrante Cátia Vaz, especificando também dia, horário e link de acesso.

FIGURA 28: Captura de tela das palestras: "Tecnologia Assistiva no Contexto Educacional" e "Necessidades Complexas de Comunicação"



Fonte: Vaz, 2023.

#PraTodosVerem Figura - Na Figura 28: Captura de tela das palestras: "Tecnologia Assistiva no Contexto Educacional" e "Necessidades Complexas de Comunicação". Na tela à esquerda, há uma imagem retratando a palestra sobre Tecnologia Assistiva no Contexto Educacional. Na parte superior, há o registro dos participantes em uma tela pequena, dispostos lado a lado. Abaixo, há uma frase que diz: "Confeccionando materiais pedagógicos acessíveis", acompanhada de figuras que demonstram os materiais usados para confeccionar diferentes recursos, como tampinhas, rolo de papel higiênico, caixas de ovos e papéis diversos. Ao lado direito da figura, há a frase: "Uso de sucatas". Na tela à direita, há uma imagem retratando a palestra sobre Necessidades Complexas de Comunicação. Na parte superior, em destaque, está a frase: "CAA - O que considerar". Abaixo, segue o seguinte texto: "Recursos de comunicação podem diferenciar-se quanto ao tamanho, material, formato e quantidade de símbolos. Levar em conta as habilidades da criança (sensoriais, motoras e cognitivas). Pensar em como será levado de um lugar para o outro e o quão prático será o seu uso. Podem ser de alta tecnologia, como computadores, vocalizadores, dispositivos móveis, entre outros, que têm aplicativos ou softwares de acesso a sistemas de CAA, ou de baixa tecnologia, como pranchas, cadernos e livros confeccionados em diferentes formatos de acesso aos sistemas de CAA." Abaixo, encontram-se as figuras correspondentes, na parte superior da esquerda para a direita: cartões de comunicação divididos por categorias, prancha de comunicação, avental com cartões de comunicação afixados, chaveiro com cartões de comunicação. Abaixo, da esquerda para a direita: carteira com cartões de comunicação, plano inclinado com uma prancha de comunicação, pasta de comunicação, carteira de comunicação vertical, mesa com uma prancha de comunicação afixada e uma pessoa em uma cadeira de rodas usando-a.

4.4.1.2 Oficina Pedagógica

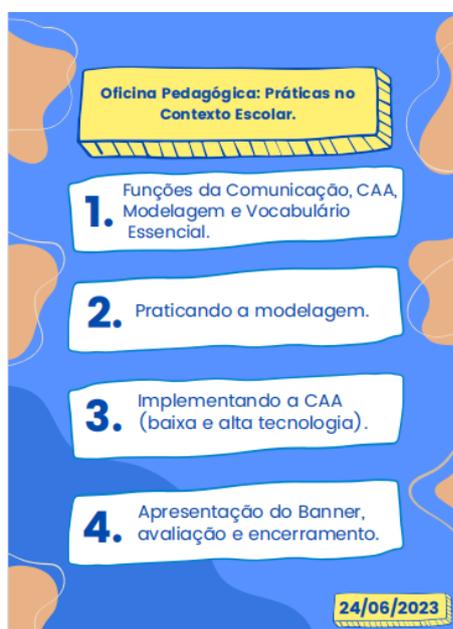
A oficina pedagógica intitulada "Práticas no Contexto Escolar" foi ofertada aos educadores das escolas parceiras ('A' e 'B'). Os encontros, com carga horária de 4h, foram realizados no mês de junho de 2023, no turno da manhã. As oficinas foram realizadas de forma presencial, seguindo os dias, horários e local previamente

combinados acordados, sendo ministrada por profissional capacitado, com conhecimento aprofundado e experiência no tema proposto para conduzir a oficina.

Conforme expressa na carta convite destinada às escolas (Apêndice C), a etapa correspondente à oficina foi realizada na escola 'A' no dia 17/06, a partir das 8h, nas dependências da escola, e na escola 'B' no dia 24/06, também com início às 8h nas dependências da escola. A oficina pedagógica abrangeu em 4 etapas distintas e complementares: 1) Funções da comunicação, CAA, modelagem e vocabulário essencial; 2) prática da modelagem, com apresentação de cases; 3) implementação da CAA utilizando a baixa e alta tecnologia; 4) avaliação e encerramento.

A oficina objetivou capacitar os educadores por meio de atividades que fomentaram o planejamento e a formação prática. Foram apresentados casos práticos, proporcionando a utilização de Tecnologia Assistiva/CAA para pessoas com Transtorno de Espectro do Autismo.

FIGURA 29: Convites para participação da Oficina Pedagógica



Fonte: Vaz, 2023.

#PraTodosVerem Figura - Na Figura 29: Convites para participação da Oficina Pedagógica apresenta um card com fundo azul claro e escuro, seguido por figuras onduladas em tom de bege nas laterais. O convite é composto por cinco retângulos centrais dispostos verticalmente um abaixo do outro. O primeiro retângulo intitulado: Oficina Pedagógica: Práticas no Contexto Educacional. O segundo retângulo, designado com o número 1, aborda a temática das Funções da comunicação, CAA, Modelagem e Vocabulário Essencial, O terceiro retângulo, referente ao tópico 2 refere

à prática da modelagem. O quarto retângulo, relacionado ao tópico 3, destaca a implementação da CAA (baixa e alta tecnologia). O quinto retângulo, tópico 4, abrange a apresentação do Banner, avaliação e encerramento.

FIGURA 30: Registros fotográficos das oficinas pedagógicas: Práticas no Contexto Escolar



Fonte: Vaz, 2023.

#PraTodosVerem Figura - Na Figura 30: Registros fotográficos das oficinas pedagógicas: Práticas no Contexto Escolar são apresentadas as atividades desenvolvidas durante a oficina. A palestrante encontra-se de pé à frente do grupo, composto por profissionais dispostos sentados e em círculo. No centro, duas mesas expõem os recursos de CAA de baixa e alta tecnologia.

FIGURA 31: Registros fotográficos das oficinas pedagógicas: Práticas no Contexto Escolar



Fonte: Vaz, 2023.

#PraTodosVerem Figura - Na Figura 31: Registros fotográficos das oficinas pedagógicas: Práticas no Contexto Escolar, a palestrante demonstra o uso do vocalizador GoTalk.

FIGURA 32: Registros fotográficos das oficinas pedagógicas: Práticas no Contexto Escolar



Fonte: Vaz, 2023.

#PraTodosVerem Figura - Na Figura 32: Registros fotográficos das oficinas pedagógicas: Práticas no Contexto Escolar, o grupo de profissionais posam para fotografia, alguns em pé e outros agachados, com a palestrante e Equipe Diretiva, ao centro, expondo um Banner de CAA - Palavras Essenciais.

FIGURA 33: Registros fotográficos das oficinas pedagógicas: Práticas no Contexto Escolar



Fonte: Vaz, 2023.

#PraTodosVerem Figura - Na Figura 33: Registros fotográficos das oficinas pedagógicas: Práticas no Contexto Escolar, uma participante compartilha sua construção no chromebook, utilizando Banco de Imagens e o aplicativo Picto4Me.

FIGURA 34: Registros fotográficos das oficinas pedagógicas: Práticas no Contexto Escolar



Fonte: Vaz, 2023.

#PraTodosVerem Figura - Na Figura 34: Registros fotográficos das oficinas pedagógicas: Práticas no Contexto Escolar, a palestrante explica uma atividade prática para um grupo de participantes.

FIGURA 35: Registros fotográficos das oficinas pedagógicas: Práticas no Contexto Escolar



Fonte: Vaz, 2023.

#PraTodosVerem Figura - Na Figura 35: Registros fotográficos das oficinas pedagógicas: Práticas no Contexto Escolar, os participantes estão envolvidos em uma atividade prática.

FIGURA 36: Registros fotográficos das oficinas pedagógicas: Práticas no Contexto Escolar



Fonte: Vaz, 2023.

#PraTodosVerem Figura - Na Figura 36: Registros fotográficos das oficinas pedagógicas: Práticas no Contexto Escolar, os recursos de CAA de baixa e alta tecnologia encontram-se dispostos sobre uma mesa.

4.4.1.3 Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

Foi disponibilizado, aos profissionais, o acesso ao AVA por meio do Google Sala de Aula⁴, possibilitando a execução das atividades propostas, com leituras e vídeos, totalizando uma carga horária de 18 horas. A proposta antecedeu os encontros on-line síncronos, sugerindo uma metodologia que potencializasse as trocas nos espaços de formação. É importante ressaltar que essa modalidade é complementar às demais, não sendo um espaço único de formação.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem, desenvolvido pela Mestranda Cátia Vaz, apresenta as seguintes abas: "Mural", "Atividades", "Pessoas" e "Notas". No Mural consta a acolhida ao curso de capacitação, além de orientações necessárias para marcar as atividades como concluídas. Essa guia também oferece materiais complementares, incluindo slides e vídeos das formações "Tecnologia Assistiva no Contexto Educacional" e "Necessidades Complexas de Comunicação e a CAA em crianças com TEA". Foram também fornecidas sugestões de artigos para leitura, o

⁴ Disponível em: <https://classroom.google.com/c/NTUzOTg5Nzc4NDY4?cjc=but76cv>

aplicativo LetMeTalk para download (com instruções detalhadas para conclusão) e a escala de rastreamento M-CHAT.

A seção "Atividades" está subdividida em dois tópicos: "Tecnologia Assistiva" e "Necessidades Complexas de Comunicação". No tópico "Tecnologia Assistiva" abordam os conceitos de TA, recursos e serviços disponíveis de TA, categorias de TA, a importância da TA na educação e categorias de recursos de TA no contexto educacional. Já o tópico "Necessidades Complexas de Comunicação" abrange temas como funções executivas e linguagem, principais marcos do desenvolvimento infantil, CAA; práticas pedagógicas, produtos de apoio para a comunicação, protocolos de observação, avaliação e acompanhamento, além de palavras essenciais.

A guia "Pessoas" lista os professores e estudantes envolvidos na atividade, enquanto a guia "Notas" exibe o desempenho e a participação dos estudantes inscritos.

FIGURA 37: AVA por meio do Google Sala de Aula



Fonte: Vaz, 2023.

#PraTodosVerem Figura - Na Figura 37: AVA por meio do Google Sala de Aula, apresenta as seguintes abas: "Mural", "Atividades", "Pessoas" e "Notas".

4.4.1.4 Curso na Modalidade MOOC

Os educadores foram convidados a participar do curso MOOC intitulado

"Tecnologia Assistiva no Contexto Educacional", oferecido pela Mestre Bruna Poletto Salton do IFRS. Este curso MOOC⁵, categorizado como Massive Open Online Course (MOOC), é ofertado de forma online, aberto, gratuito e sem tutoria. A carga horária total compreende 60 horas, distribuídas em três módulos:

Módulo 1 - A Tecnologia Assistiva (TA): este é o módulo introdutório do Curso e traz conceitos, categorias, classificação e aborda a importância da TA no contexto educacional.

Módulo 2 - Recursos de TA no contexto educacional: este módulo traz exemplos de recursos de TA que podem ser utilizados no contexto educacional, apresentados em categorias.

Módulo 3 - Serviços de TA no contexto educacional: este módulo traz exemplos de serviços de TA no contexto educacional e apresenta possibilidades de como realizar e documentar estes serviços.

FIGURA 38: MOOC: Tecnologia Assistiva no Contexto Educacional

INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul

NOTÍCIAS

Curso MOOC Tecnologia Assistiva no Contexto Educacional

publicado em 26 de julho de 2021

O Centro Tecnológico de Acessibilidade do IFRS, o CTA, em parceria com o Mestrado Profissional em Informática na Educação do IFRS e com o Projeto Centro de Referência em Tecnologia Assistiva lança o curso **"Tecnologia Assistiva no Contexto Educacional"**.

O curso "Tecnologia Assistiva no Contexto Educacional" é um MOOC (Massive Open Online Course), ou seja, um curso online, aberto, gratuito e sem tutoria e tem **carga horária de 60h**, distribuídas em três módulos:

- Módulo 1 - A Tecnologia Assistiva (TA): este é o módulo introdutório do curso e traz conceitos, categorias, classificação e aborda a importância da TA no contexto educacional.
- Módulo 2 - Recursos de TA no contexto educacional: este módulo traz exemplos de

Fonte: Vaz, 2023.

#PraTodosVerem Figura - Na Figura 38: MOOC: Tecnologia Assistiva no Contexto Educacional, apresenta o site do curso.

⁵ Link de acesso: <https://cta.ifrs.edu.br/curso-mooc-tecnologia-assistiva-no-contexto-educacional/>

4.4.2 Guia de Orientação

Foi construído e disponibilizado um Guia de Orientação, ferramenta pedagógica com o propósito de colaborar com a formação dos educadores para o conhecimento e uso de TA/CAA contribuindo, como mais um recurso, na qualidade de ações educativas inclusivas. O Guia de Orientação consta da elaboração de um website com a utilização de hipermídias reunindo, desta forma, informações através de uma variedade de mídias em um ambiente computacional, facilitando a navegação, interatividade e aprendizagem.

O Guia de Orientação sobre Processos Inclusivos é composto por 7 abas, representando seções que facilitam a navegação entre os diversos conteúdos. A seguir, descreve-se cada categoria específica de informações:

Aba 1 - Página Inicial: tem como propósito destacar o objetivo da website, oferecendo contribuições para os processos educacionais inclusivos ao abordar conceitos de linguagem, dificuldades de comunicação, Tecnologia Assistiva na categoria Comunicação Aumentativa e Alternativa e exemplos de recursos assistivos. Oferece uma sequência estruturada de atividades por meio de uma trilha de aprendizagem, elaborada com o auxílio da ferramenta Genially, contendo pontos que descrevem o objetivo correspondente em cada guia.

Aba 2 - Linguagem: Nesta guia encontra-se um vídeo abordando o conceito de linguagem sob a perspectiva de Vygotsky, além de um link para acessar os principais marcos do desenvolvimento infantil.

Aba 3 - Dificuldades de Comunicação: Esta guia oferece conhecimentos sobre o funcionamento executivo para compreender a relação entre os processos cognitivos e o TEA. Além disso, aborda as características que indicam alterações no percurso do desenvolvimento, especialmente no que diz respeito à linguagem e à comunicação de crianças com TEA.

Aba 4 - Tecnologia Assistiva: Explora o conceito de TA apresentado na palestra "Tecnologia Assistiva no Contexto Educacional", demonstrado por meio de texto e vídeo. A palestra foi ministrada pela Mestra Bruno Poletto Salton, especialista em Informática na Educação e coordenadora do Centro Tecnológico de Acessibilidade do IFRS.

Aba 5 - Comunicação Aumentativa e Alternativa e o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): práticas no contexto escolar - aborda o conceito de CAA,

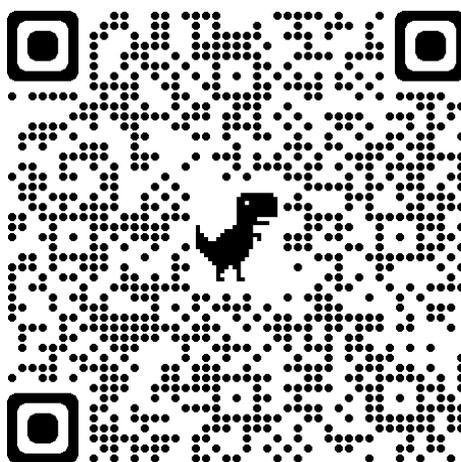
apresentando exemplos de produtos de apoio para a comunicação. e palestra/lâminas sobre "Necessidade Complexas de Comunicação e a comunicação Aumentativa e Alternativa em crianças com TEA", ministrada por Cátia Vaz, Mestrando do Curso de Mestrado Profissional em Informática na ;Educação/IFRS.

Aba 6 - Recursos Assistivos: Destaca um livro interativo que ilustra os elementos essenciais para criar um recurso de CAA, abrangendo itens como vocabulário, símbolos gráficos, recursos de comunicação, bem como aspectos fundamentais para a organização de um plano de aula. Dentro das páginas do livro interativo foi disponibilizado um vídeo, apresentando o funcionamento de um vocalizador.

Aba 7 - Sobre: Fornece informações sobre a autora do Guia de Orientação e artigo submetido e publicado.

O Guia de Orientação⁶, desenvolvido como produto desta pesquisa, abrange a acessibilidade, proporcionando textos acessíveis e descrições de imagens. Este guia servirá como instrumento norteador aos educadores que trabalham na Educação Infantil do município de Esteio/RS.

FIGURA 39: Guia de Orientação: QR Code de acesso



Fonte: Vaz, 2023.

⁶ Link de acesso: <https://sites.google.com/view/formacao-cao/comunicacao-aumentativa-e-alternativa>

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O estudo proposto, com a temática: a CAA em crianças com TEA na Educação Infantil, seguiu os procedimentos da pesquisa caracterizado como estudo de caso.

Inicialmente foi aplicado um formulário para levantamento de dados sobre as 17 escolas de educação básica, que possuem Educação Infantil e que contribuíram para a seleção dos sujeitos da pesquisa. Foram respondidos 13 formulários (Apêndice B). Das 10 escolas exclusivamente de Educação Infantil, 6 responderam ao solicitado no formulário (Apêndice B).

Dentre os formulários respondidos, quanto ao número de crianças da Educação Infantil, caracterizadas com Transtorno do Espectro do Autismo (diagnóstico ou suspeita), demonstra-se conforme o seguinte Quadro:

Quadro 6: Número de crianças da Educação Infantil, caracterizadas com TEA

Escola de	Não Verbais	Defasagem na comunicação	Total
Educação Básica	20	21	41
Educação Infantil	39	31	70
Total	59	52	111

Fonte: Vaz, 2023

#PraTodosVerem Figura - No Quadro 7: Número de crianças da Educação Infantil, caracterizadas com TEA, apresenta uma tabela com quatro colunas e quatro linhas. A primeira coluna indica a etapa de escolarização, distinguindo entre Educação Básica e Educação Infantil, com o total. A segunda coluna apresenta o número de crianças caracterizadas como não verbais. Na terceira coluna, são destacadas as crianças que apresentam defasagem na comunicação. A quarta coluna indica o total correspondente.

Dentre os formulários respondidos, quanto aos recursos de Tecnologia Assistiva, as Escolas citaram:

Quadro 7: Recursos de TA na Escola

Recursos	Nº de Escolas
Nenhum recurso	7
Sala Multifuncional / de Recursos	4
Jogos Pedagógicos Adaptados	3
PEI - Plano Educacional Individualizado	1
Salas de aulas conectadas, Aparelhos multimídia	3
Lupa	1
Mouse	1
Barra para o teclado	1
Sala de Tecnologia e Inovação	2
Chromebooks	4
Cartões de comunicação/Figuras demonstrativas	2
Prancha de comunicação com símbolos	2
Internet	1
Recursos de acessibilidade a computadores	1
Materiais confeccionados na SRM	1
Teclado	1
Monitor	1
Baú sensorial	1
Ipod de Comunicação Alternativa	1
Placas	1
HeadFone	2
Materiais confeccionados pela equipe e professores	2
Brinquedos	1
Jogos pedagógicos comuns	1
Régua de leitura aumentativa	1

Fonte: Vaz, 2023

#PraTodosVerem Figura - No Quadro 7: Recursos de TA, apresenta uma tabela com duas colunas e vinte e cinco linhas. A primeira coluna lista os recursos disponíveis e a segunda coluna refere o número de escolas que utilizam cada recurso.

A partir dos dados coletados no formulário, pode-se evidenciar a existência de 111 crianças com TEA na etapa da Educação Infantil com problemas comunicacionais, sendo 59 não verbais e 52 com defasagem na comunicação. Para atender as necessidades dessas crianças, 7 escolas relataram não possuir recursos disponíveis e 12 escolas relataram recursos diversos.

A seguir serão apresentados os dados da entrevista (Apêndice F) dispostos em 5 categorias, elaboradas a partir do procedimento de análise de conteúdo, conforme Bardin (1977).

As categorias que serão descritas apresentam as impressões das participantes quanto às questões abordadas nas entrevistas. O propósito desta sessão é a análise dos dados conforme a sequência da organização temática dos relatos. Para tal, se faz necessário, anteriormente, contextualizar quanto à dinâmica ofertada no curso de capacitação sobre a "Comunicação Aumentativa e Alternativa, e sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): práticas no contexto escolar".

Inicialmente foram organizados encontros on-line síncronos com palestras, após os profissionais foram convidados a participar de uma oficina pedagógica presencial. Em todo o percurso, os educadores tiveram acesso a um Ambiente Virtual de Aprendizagem (Classroom⁷) no qual puderam acessar materiais que proporcionaram subsídios teóricos relacionados às temáticas apresentadas. Encerrando estas etapas, foram selecionados cinco profissionais que possuem em sua sala de aula crianças com transtorno do espectro do autismo, e que apresentam dificuldades em sua comunicação oral. O objetivo desta análise foi a de mapear possíveis desafios percebidos pelos professores que atuam na Educação Infantil da rede Municipal de Educação de Esteio/RS, na implementação de TA, categoria de CAA, para crianças com TEA, que apresentam dificuldades em sua comunicação oral.

Das cinco profissionais entrevistadas, três educadoras atuam em uma escola exclusivamente de Educação Infantil, acompanhando crianças do maternal à pré-escola; e duas das cinco entrevistadas atuam na etapa da Educação Infantil de uma escola de Educação Básica, acompanhando crianças da pré-escola.

A entrevista (Apêndice F) segue com 10 questões, nas quais abordam: o conhecimento dos participantes sobre a forma que identificam o atraso no

⁷ Disponível em: <https://classroom.google.com/c/NTUzOTg5Nzc4NDY4>

desenvolvimento da linguagem oral em crianças com TEA, questionando se utilizam algum indicador, sobre quais indicadores foram utilizados; sobre quais procedimentos são adotados após a identificação; sobre quais mecanismos os educadores utilizam para promover a comunicação, e se utilizam recursos úteis e potencializadores de comunicação.

Seguindo o diálogo, foi perguntado sobre a existência de possíveis desafios no processo de implementação e, em caso de haver desafios, a que os atribuem e quais as possibilidades de transpor os mesmos. Solicitou-se relatos de casos que apresentam ou apresentaram desafio na atuação como docente em crianças com

TEA, e que apresentam ou apresentaram Necessidades Complexas de Comunicação. Na sequência da entrevista foram dispostas questões referentes à participação das educadoras no curso ofertado. As questões referiram sobre a mudança na prática, a partir do curso, das experiências vivenciadas e da partilha de algo inovador que tenha contribuído para a prática docente.

Apresentam-se, então, as categorias levantadas a partir do método de Análise de conteúdo de Bardin.

5.1 CATEGORIA 1: CARACTERIZAÇÃO COMO CRIANÇA ATÍPICA

Nesta categoria são apresentadas as respostas das entrevistadas a partir do conteúdo da caracterização como criança atípica, destacando as questões formuladas: Qual a forma que você identifica o atraso no desenvolvimento da linguagem oral em crianças com TEA? Faz uso de indicadores? Quais? Quando identifica atraso no desenvolvimento da linguagem oral, qual ou quais procedimentos a escola adota?

ENTREVISTADA 1: *«Identifico logo, no início do semestre. Alguns chegam com o laudo e outros não. Com a experiência vejo que aquela criança não está se desenvolvendo junto com os outros. Em relação a forma que identifica a entrevistada coloca que percebe pela falta de concentração, falta de motricidade e na rotina diária. Tem muitos autistas que falam e outros que não falam.»* Quanto aos procedimentos, a entrevistada coloca que preenche a ficha de encaminhamento junto com a orientadora, depois a família conversa com a orientadora e com a professora e, quando possível, a auxiliar também participa, e orienta-se a procurar o

pediatra.

ENTREVISTADA 2: *«Identifico pela experiência. Desconfiava que podia ter alguma coisa, algum atraso, então levava para orientação, mas tudo muito leigo. Percebo através do Laudo. Através da monitora e da Sala de Recursos. Quando a criança não interage. Crises quase o tempo todo. Observava através do choro e quando passava o tempo todo em pé na sala e não sentava. A gente sabe o que quer e o que não quer pelos gestos».* Quanto aos procedimentos, a entrevistada coloca que geralmente conversa antes com os pais, pois pode ser falta de estímulo. *«Os pais, concordando que esteja atrasado, já encaminho para orientação. Se os pais acham que não é problema também para a orientação. A orientação encaminha para a Sala de Recursos observar. Antes, eu tentava encaminhar para a Fono, via orientação, mesmo com a profissional da Sala de Recursos. Agora, tudo passa pela Sala de Recursos».*

ENTREVISTADA 3: *«A gente não é muito amparada nessa questão. Algumas coisas a criança consegue fazer e outras não. Se revolta um pouco, quando contrariado, se joga no chão e grita muito. Alguma coisa fala, mas é bem complicado, então aponta e mostra. No calor vai tirar a roupa e no frio me puxa e mostra as roupas na mochila».* Quanto aos procedimentos, a entrevistada coloca que fala, passa para orientadora e faz o encaminhamento para Fonoaudiologia.

ENTREVISTADA 4: *«A gente vê que tem algo desparelho dos demais da turma da mesma faixa etária. Observo através da pronúncia. A comunicação, às vezes, ocorre através de gestos. Observo através dos marcos de desenvolvimento, como questão motora, linguagem, autonomia e nas relações da criança com os outros colegas ».* Quanto aos procedimentos, a entrevistada coloca que primeiro passa pela orientadora, depois chama os pais para uma conversa e indica a criança para avaliação na Sala de Recursos. *«Vai ser um processo de investigação para ver se será ou não atendida».*

ENTREVISTADA 5: *«Eu acho que pela fase do desenvolvimento, quando vê que está muito fora daquela faixa etária. Ao pronunciar palavras, ao observar se constroem frases que expressam seus descontentamentos e suas necessidades. A fala, no B1, não identifica tanto, no B2 já tem que estar se desenvolvendo mais então, os laudos começam a partir do B2. Observava quando olhava muito ventilador, brincava sempre da mesma forma e caminhava na ponta dos pés. Quando tinha barulho ficava mais irritado. Quando quer alguma coisa pega pela mão*

e mostra o que quer. A forma como chora, eu consigo já diferenciar, se é dor, se é sono ou se é uma outra incomodação. É uma criança muito autônoma, quando quer água, vê a água, vai lá e pega. Eu não sei se entende ou não e de que forma entende». Quanto aos procedimentos, a entrevistada coloca que as professoras, dos dois turnos, conversam com a orientadora. «Formalizamos um parecer dividido por questões emocionais, cognitivas, motoras e de interação, após marcamos uma reunião com a família, sugerindo que procure um profissional ou especialista em alguma área. Com o retorno, às vezes demora um pouco e, a partir do laudo, a criança tem uma auxiliar de inclusão».

Quanto à caracterização como criança atípica, pode-se ver nas entrevistas que os profissionais, em sua maioria (entrevistadas 1, 2, 4 e 5), relatam a identificação a partir de suas experiências como educadoras, comparando o desenvolvimento típico entre as crianças em seu processo de desenvolvimento. Uma das entrevistadas (E1) relatou a identificação, também, a partir do laudo já existente. Outra entrevistada (E5) colocou que, na sua experiência, percebe a identificação, por meio da emissão do laudo, a partir do Berçário 2, ou seja, de 1 a 2 anos de idade. A entrevistada 3 coloca que não se sente amparada para identificar uma criança atípica.

Verifica-se nas entrevistas que observam manifestações do comportamento das crianças, através da participação em atividades diárias, como: concentração (E1), motricidade (E1 e E4), comunicação (E1, E2, E3, E4 e E5) interação (E2 e E4) e autonomia (E5). A entrevistada 2 referiu apenas o laudo como indicador. Uma das entrevistadas (E2) referiu, também, contar com a percepção da monitora e da profissional da Sala de Recursos.

Outra educadora deu ênfase a sua percepção por meio dos marcos de desenvolvimento (E4). As entrevistadas 2, 3 e 5 referiram questões de comportamentos relacionados à percepção como criança atípica.

As entrevistadas, em sua totalidade, relataram que, ao identificarem a criança atípica, buscam a parceria do serviço de orientação educacional da escola. A entrevistada 1 preenche uma ficha denominada “Ficha de Encaminhamento” em parceria com a orientadora educacional e demais profissionais que acompanham a criança. Após solicitam a presença da família na escola e, neste momento, conversam com a professora da sala de aula e auxiliar. Uma das entrevistadas (E2), antes mesmo de encaminhar para o serviço de orientação, dialoga com a família.

As entrevistadas (E2 e E4) referiram o encaminhamento da criança para investigação junto ao serviço de AEE, via orientação e, se necessário, iniciar o atendimento neste serviço. Três das entrevistadas (E1, E3 e E5) referiram, além dos encaminhamentos já citados, a procura de profissionais das áreas de pediatria, fonoaudiologia ou outra especialidade.

Uma das entrevistadas (E5) especificou o parecer pedagógico, dividindo-o em tópicos: emocionais, cognitivos, motores e interações. Esta mesma educadora colocou que, às vezes, há demora em relação ao retorno, porém após o laudo médico contam com o auxiliar de inclusão. Outra profissional (E2) referiu que, em outros momentos, poderiam encaminhar para diferentes serviços, via orientação educacional, mas que agora tudo passa pela Sala de Recursos.

Referente a isso, nota-se a importância do conhecimento sobre os marcos do desenvolvimento psicomotor, sendo as etapas do desenvolvimento descritas através de pontos de referência que ajudam a identificar precocemente problemas no desenvolvimento da criança, possibilitando, o mais rápido possível, o apoio necessário. No TEA, conforme o DSM-V, os sintomas devem aparecer precocemente na primeira infância, e são identificados durante o segundo ano de idade, apresentando, frequentemente, sinais indicativos no primeiro ano, percebidos pelos pais ou responsáveis por meio do não aparecimento da linguagem, ou desenvolvimento, sendo este um dos sinais iniciais mais presentes. (Pires, 2016).

Em relação ao quadro clínico, base para o diagnóstico do TEA, percebe-se manifestações comportamentais, podendo apresentar distintos comprometimentos na primeira infância, pois conforme o DSM-V, os critérios diagnósticos são:

- A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos;
- B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades;
- C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento;
- D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes;
- E. Essas manifestações não são mais bem explicadas por transtorno intelectual ou por atraso global do desenvolvimento. (APA, 2014, p. 94).

Referido no DSM-V, as primeiras manifestações do TEA são: atraso no desenvolvimento da linguagem seguido de inexistência de interesse social ou a existência, porém de forma não usual, modelo excêntrico de brincadeiras e padrões

não corriqueiros de comunicação.

Em relação aos procedimentos, ao identificar indicadores como criança atípica, depara-se com a conformidade sobre o direito ao atendimento e a rede de apoio. A Resolução do CME nº 32/2020, no Art. 9º, destaca sobre o Parecer Pedagógico para cada criança/estudante:

§ 4º - Quando do ingresso da criança/estudante público-alvo na instituição escolar, é dever da equipe pedagógica da escola (professor regente, professor do AEE, professor do serviço de apoio pedagógico, supervisor escolar e orientador educacional e/ou gestor pedagógico), identificar as potencialidades e dificuldades do caso, elaborando um parecer pedagógico. Esse parecer deve fazer parte da documentação que acompanha a vida escolar da criança/estudante, a fim de subsidiar o trabalho que será desenvolvido com ela na escola.

A PNEEPEI (2008) tem como premissa orientar a implementação de políticas públicas, promovendo espaços de participação coletiva e construção de conhecimento, através do serviço do AEE, ao qual se caracteriza quanto ações complementares ou suplementares. Este serviço propõe a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, eliminando a barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008). O AEE dispõe de um espaço organizado com materiais didáticos e pedagógicos, bem como a oferta de recursos de baixa e de alta tecnologia destinados aos estudantes, conforme suas demandas.

5.2 CATEGORIA 2: MECANISMOS UTILIZADOS PARA PROMOÇÃO DA COMUNICAÇÃO E RECURSOS ÚTEIS E POTENCIALIZADORES COM A CRIANÇA ATÍPICA

Nesta categoria são transcritas as respostas das entrevistadas a partir dos mecanismos utilizados para promoção da comunicação e recursos úteis e potencializadores com criança atípica, destacando as questões formuladas: Em crianças com TEA com Necessidades Complexas de Comunicação quais mecanismos são utilizados para promover a comunicação? Você conhece e faz uso de recursos úteis e potencializadores de comunicação? Quais recursos são utilizados? Como são operacionalizados?

ENTREVISTADA 1: «*Pego pela mão e faço o que ele quer. Faço individual.*»

Uso jogos. Não consigo, muitas vezes, identificar se quer água ou está com calor. Lembro de ir ao banheiro. Faço um acolhimento meio mãe e converso com a família». Em relação aos recursos úteis e potencializadores de comunicação, a entrevistada coloca que tinha conhecimento, mas nunca usou.

ENTREVISTADA 2: *«Quando está em crise, a colega da Sala de Recursos percebe e leva para a Sala de Recursos. Às vezes, acalma e volta ou não acalma e volta do mesmo jeito. Eu não sugiro nada, porque eu não tenho propriedade. Eu levo para a orientação. Uso jogo, pergunto o nome das coisas e peço para falar na rodinha. Converso com a criança e corrijo algumas coisas. Procuo os pais e peço para estimular mais». Em relação aos recursos úteis e potencializadores de comunicação, a entrevistada coloca que já ouviu falar, mas nada específico.*

ENTREVISTADA 3: *«A criança vai mostrar, apontar e tentar falar, mas não utilizo nenhum instrumento. Quando me pede alguma coisa, eu pergunto: como é que é o nome disso? ou, o que tu quer? A criança tem que falar ou tentar falar, às vezes, saem às palavras e, às vezes, dou o que quer quando começa a se irritar». Em relação aos recursos úteis e potencializadores de comunicação, a entrevistada coloca que alguma coisa já tinha visto nos materiais que busca na internet. «Não tinha essa prática no dia a dia e que não uso esses recursos».*

ENTREVISTADA 4: *«Eu uso um jogo, algum material ou algum recurso visual. Às vezes, uma estratégia de brincadeira entre as próprias crianças. Eu não tinha ideia do que fazer para dar certo. Se eu não sei lidar eu tenho que ir atrás para ver como fazer». Em relação aos recursos úteis e potencializadores de comunicação, a entrevistada coloca que como os que foram mostrados ela não tinha conhecimento, mas que depois da formação correu atrás.*

ENTREVISTADA 5: *«Eu preciso tocar para que perceba que a gente tá ali. Faço um contato visual e tento gesticular falando mais devagar. Tenho a impressão que me entende assim. Eu não sei se é a forma certa, mas é a forma que eu consigo me comunicar com ele». Em relação aos recursos úteis e potencializadores de comunicação, a entrevistada coloca que ainda não faz uso. «O pouco que conheci, do curso, foi quando eu estudei para concurso, sendo um estudo mais técnico, sem a prática. Quando tu traz, e a gente já tem vivido a prática, já é um outro olhar».*

Sobre os mecanismos utilizados para promoção da comunicação com criança atípica, foram relatados manejos como: uso de jogos (E1, E2 e E3), conduzir a criança para algo que deseja quando solicitado através de gestos ou tentativas de

expressão oral (E1 e E3), encerramento de solicitação quando há indícios de comportamento que indica irritação da criança (E3). Há relatos também de incentivo à fala (E2 e E3) e lembretes orais (E1), via educador, na intenção de suprir as necessidades básicas.

Seguiram referindo o diálogo com a família, como promotor da comunicação (E1 e E2). Outra entrevistada (E2) relatou que solicita ajuda da Sala de Recursos e da Orientação Educacional quando a criança encontra-se em crise. Uma das entrevistadas (E4) referiu o uso de recurso visual e de brincadeiras. Já a entrevistada 5 diz tocar na criança, para que a mesma perceba a sua presença, segue fazendo contato visual e falando mais devagar. A entrevistada 2 relatou não sugerir nada, pois acredita não ter propriedade para tal.

Quanto ao conhecimento de recursos potencializadores, as educadoras, em sua totalidade, referiram ter conhecimento ou ouvir falar, porém nunca haviam feito o uso destes (E1, E3 e E5). Uma das entrevistadas colocou que alguma coisa já tinha visto, mas como os recursos mostrados na formação não tinha conhecimento (E4).

Frente a isso, percebe-se que, mesmo de forma leiga e intuitiva, os professores entrevistados utilizam meios alternativos e diversos para buscar uma comunicação com a criança. As crianças comunicam-se de diferentes formas, através de recursos alternativos ao uso da fala, servindo de instrumentos de acessibilidade às pessoas que possuem impedimento em sua linguagem oral. Nestes casos, recorre-se a categoria de TA representada pela CAA (Bez; Passerino, 2013). A CAA é designada a pessoas que não possuem a linguagem verbal ou encontram-se em déficit em relação à intenção comunicativa e aptidão em falar e/ou escrever (Bersch; Schirmer, 2005). Nisto mostra-se a importância do uso dos recursos de CAA, contribuindo no desenvolvimento integral, aprendizagem e autonomia, com ganhos em seus repertórios verbais.

5.3 CATEGORIA 3: DESAFIOS E SENTIMENTOS GERADOS NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA CAA COM CRIANÇA ATÍPICA

Nesta categoria são apresentadas as respostas das entrevistadas a partir dos desafios e sentimentos gerados no processo de implementação da CAA com criança atípica, destacando as perguntas formuladas: Existem desafios no processo

de implementação? Quais são os desafios percebidos na implementação da Comunicação Aumentativa e Alternativa para crianças com TEA que apresentam Necessidades complexas de comunicação - NCC? A que atribui e como podemos transpor os possíveis desafios?

ENTREVISTADA 1: «Os desafios são: a troca de profissional na Sala de Recursos e de auxiliares; auxiliares da turma não são tão comprometidas com a educação; rotina e demanda, a gente faz aquilo todo dia igual; falta tempo para trabalhar com os livros e dar atenção individualizada; tem também outras crianças com atraso na fala e nas atividades. Outros desafios são: saída da criança da escola para o fundamental, no fundamental não tem esse acolhimento; não tenho apoio da família e não tenho contato com profissionais técnicos. Desafio de que crianças com necessidades especiais têm uma demanda muito maior e que a cada ano encontramos mais. O número e a idade dos alunos precisam de atenção especial». Quanto às possibilidades de transpor os desafios, a entrevistada sugere mais ajuda da Sala de Recursos com materiais, pois na Educação Infantil é muito pobre de materiais. «A escola poderia ajudar um pouco mais, talvez a Rede, a Secretaria de Educação, nos auxiliar, nos dando mais suporte». Diante do exposto, a entrevistada relata sentimentos gerados a partir dos desafios, como: «de preocupação, pois a comunicação é bem difícil mesmo. Angústia quando a criança se desestabiliza. Quanto mais faz parece que é muito lento. A gente acaba fazendo pouco por eles».

ENTREVISTADA 2: «Os desafios são: as crianças faltam muito; eu não tenho metodologia e não tenho recurso próprio. Eu sei o que eu poderia ajudar, mas eu não consigo chegar nele, deixo essas crianças para os profissionais mais especializados que são da Sala de Recursos. A demanda está crescendo em relação aos autistas. São muitas dificuldades dentro da turma, outras crianças em investigação. A comunicação é muito difícil, alguns tentam se comunicar e outros não, a gente não consegue se entender. Desafio de ter muitas demandas, não ter tempo, rotina, cada dia é diferente, muita mudança, muita gente diferente sem uma linha; desafio de não dar atenção individualizada; de não conseguir trabalhar com os livros. Auxiliar de inclusão sem formação, não sabem que recursos utilizar e às vezes eu tenho que dizer algumas coisas. Em relação a Sala de Recursos eu não sei o trabalho que é feito, então eu não sei que recursos mais eu poderia usar, nunca fui orientada. Desafio de que os pais não pensam sobre isso e de que não percebo apoio externo este ano, nem no ano passado. No ano passado a gente

tentou encaminhar para a Sala de Recursos, mas demorou muito tempo, daí eu tenho que ficar esperando o retorno, que às vezes demora ou não vem. A gente tinha mais apoio. Acho muito difícil as inclusões dentro da escola». Quanto à possibilidade de transpor os desafios, a entrevistada sugere procurar o que fazer, estudar mais para entender como se procede, como poder ajudar. «Fazer jogos de memória para levar para casa com fotos das crianças e nomes. Dialogar com a Sala de Recursos e orientação. Pensar em estratégias de atendimento aos alunos, como ter um tempo dentro da sala». Diante do exposto, a entrevistada relata sentimentos gerados a partir dos desafios, como: «um choque. Cansada demais. Não vou dar conta. Não estou satisfeita e feliz. Não estou rendendo. Não consigo trabalhar. Sensação de estar apagando incêndio o tempo todo».

ENTREVISTADA 3: «Os desafios são: falta de recursos; o espaço e o número de crianças. Sinto falta do apoio da família, mas não adianta a nossa realidade é essa. As atividades que foram apresentadas não foram realizadas pela Sala de Recursos. Desafio do olhar para a criança de inclusão, em propostas como no Pacto. Outro desafio é não ter contato com os profissionais que atendem o aluno, somente quando os pais solicitam. Que bom se fosse só meu aluno autista, mas tem outras questões mais complicadas, são crianças que não tem problemas neurológicos e não são autistas». Quanto às possibilidades de transpor os desafios, a entrevistada sugere algum espaço para dar atenção só para ele ou para ele e para menos crianças, que fosse em local mais tranquilo, porque o barulho atrapalha ele e ela também no processo. «Mais informação para poder dar uma atenção melhor. Falta realmente esse olhar para eles e, também, para nos amparar. Eu acho que a escola poderia dispor de tablet e celular para trabalhar. Se é um material que tu vai usar para o teu trabalho, o certo seria o teu trabalho proporcionar o material e não a gente ter». Diante do exposto a entrevistada relata sentimentos gerados a partir dos desafios, como: «então, a gente faz como dá, só que não é o ideal. Ele não vai aprender igual aos outros. Frustração».

ENTREVISTADA 4: Os desafios são: «no município é quase uma loteria as crianças serem contempladas no atendimento, é como se fossem atendidos conforme os níveis de dificuldades. No ano passado, foi bem demorado, na metade do ano foi incluído no atendimento da Sala de Recursos. A criança ingressa na Sala de Recursos só com o laudo. Esse ano já foi mais rápido, não sei se depende da demanda, o primeiro menino já veio matriculado com o laudo. No ano passado ele

tinha um encaminhamento do posto de saúde, mas a família não tinha dado prosseguimento, então não sei se isso contou com a demora. Outros desafios são: estabelecer parceria com a família; troca de auxiliar, agora eles estão tirando auxiliar de inclusão; demanda das situações do dia a dia em uma turma com 20 crianças; o uso do livro, atividades mais estruturadas e de escrita, também é um desafio. Desafio de compreender melhor o que fazer. Em relação às parcerias externas parece que a gente está distante, até a forma como é feita a assessoria desses momentos, tipo é pensado algo para rede mais até pegar no professor, como é que eu vou fazer algo se eu não consigo me apropriar primeiro. Parece até que foram implementados outros projetos. Outra preocupação é de que neste ano é uma criança que está na turma que eu estou atuando, no ano que vem vai ser outra turma, vai ser outra criança, ou outras crianças, ou outra escola, então como posso carregar esse conhecimento que venha ser prática, que seja assim em outros momentos onde eu estiver. Os materiais, desta forma estruturada, não tinham na escola». Quanto às possibilidades de transpor os desafios, a entrevistada sugere que tenham mais momentos, oficialmente declarados, para trocas entre a sala de aula e a Sala de Recursos. «Eu acho que seria mais interessante se fossem mais integradas. Profissional auxiliar com formação básica sobre o desenvolvimento infantil. Atendimento individual ou em pequenos grupos na sala de aula. Formação para os pais. Trabalho estruturado e contínuo envolvendo os professores. Grupos de estudos para trocas, estudos, produção e divulgação de artigos. Estudar a teoria e ao mesmo tempo vivenciar na prática». Diante do exposto a entrevistada relata sentimentos gerados a partir dos desafios, como ficar muito agitada com as coisas e ansiosa em querer fazer dar certo.

ENTREVISTADA 5: Os desafios são: «a demanda e a rotina da escola; as adversidades que a gente precisa enfrentar todos os dias em uma sala com 20 crianças, na minha sala já são duas crianças. Chama muito a atenção que tem aumentado muito. A inclusão na prática é um desafio. Não estamos preparados. A criança é jogada ali com todas as necessidades que ela tem e ninguém vai fazer nada, ela vai sair, eu nem sei dizer se melhor ou da mesma forma ou até pior porque se não for olhar para ela e pensar nela. Outros desafios são o tempo de adaptação para esses novos desafios, a dificuldade de aceitação na família, ausência de auxiliares de inclusão, no berçário 1 é muito difícil ter auxiliar, para ter um auxiliar de inclusão precisa geralmente de laudo. A Secretaria de Educação não orienta. A

colega da Sala de Recursos não fez uso dos recursos apresentados, eu não sei se tinha ou não, porque nos chamou atenção através do teu curso». Quanto às possibilidades de transpor os desafios, a entrevistada sugere que uma das ações é a Sala de Recursos disponibilizar mais recursos. «Incluir proposta, aquilo que a gente gostaria que a criança desenvolvesse, planejar pensando e olhando para essa criança. Trabalhar a informação e a falta de conhecimento sobre a inclusão, que não é só minha, envolvendo todas as pessoas que acompanham a criança, um trabalho interno e externo. Tu está fazendo de um jeito, mas pode ser feito de outro, tem uma forma melhor de ser feita. Não sei se através destas mesmas palestras com a comunidade escolar, uma parceria, em casa e na escola e nos outros lugares. Quando uma família descobre que o filho é autista, ela não sabe nem por onde começar. Se esses cursos fossem além da gente, fossem para a comunidade, fossem para os pais, para esses avós, a gente poderia fazer diferente, e em prol da criança, porque é o nosso foco». Diante do exposto, a entrevistada relata sentimentos gerados a partir dos desafios, como: chateada, frustrada, cansada, sufocada, ansiosa, desamparada e preocupada com a inclusão. «Todo mundo sofrendo e se adaptando. Eu tenho chegado em casa três vezes mais cansada do que o normal. Afeta o emocional da gente«».

Quanto aos desafios percebidos no processo de implementação da CAA com criança atípica, as entrevistadas foram unânimes em afirmar possuírem desafios na implementação. Das cinco entrevistadas, cinco referiram a rotina e a demanda da escola dificultando, desta forma, a atenção individualizada à criança atípica; além do apoio da família e apoio dos profissionais técnicos como sendo desafios presentes.

A falta de apoio do poder público foi citado pelas entrevistadas 2, 3, 4 e 5. Três das educadoras (E1, E2 e E3) colocaram haver outras situações/demandas (outras crianças) na turma como desafios percebidos, bem como, demanda maior e crescente de crianças atípicas (E1, E2 e E5) e dificuldades na comunicação (E2).

Três entrevistadas referiram que na escola não utilizavam os recursos apresentados (E3, E4 e E5). A entrevistada 2 relatou não ter metodologia, já as entrevistadas 2 e 3 referem não possuir recursos. Duas das cinco profissionais (E1 e E2) referiram a falta de conhecimento técnico das profissionais auxiliares de inclusão. Foram referidos outros desafios como: troca constantes de auxiliares (E1 e E4); ausência de auxiliar de inclusão (E4 e E5); interferência de outros

projetos/propostas na escola (E1, E2, E3 e E4); troca de profissional da Sala de Recursos (E1); preocupação quanto a saída das crianças da escola, e a continuidade dos recursos usados (E1, E2 e E4); faltas consecutivas das crianças (E2); espaços insuficientes (E3); não haver conhecimento quanto o fazer do profissional da Sala de Recursos (E2).

Uma das entrevistadas (E4) refere o desafio da falta de atendimento das crianças atípicas, e que estas são atendidas como se fosse por níveis de dificuldades. A mesma segue referindo a ausência de uma ação/implementação coletiva como uma prática, dando sequência nas atividades em anos subsequentes. Uma entrevistada (E2) referiu deixar o atendimento das crianças atípicas para os profissionais mais capacitados, segue relatando que nunca recebeu orientação.

As entrevistadas 1, 3 e 5 acreditam que o número de alunos e a idade, bem como a demanda maior as crianças com necessidades especiais, como sendo também desafios apresentados. A entrevistada 4 refere o ingresso da criança à Sala de Recursos somente através do laudo médico. A entrevistada 5 acredita que os educadores não estão preparados para a inclusão.

Quanto às possíveis ações relatadas para transpor os desafios percebidos no processo de implementação da comunicação aumentativa e alternativa com criança atípica. Quatro das entrevistadas (E1, E2, E4 e E5) sugerem um maior auxílio da Sala de Recursos, contando também com mais materiais. Uma das entrevistadas (E1) estende o pedido de auxílio a Rede, aqui expressa a Secretaria de Educação, para propor diálogo com a Sala de Recursos e com orientação educacional na intenção de construir estratégias para atender melhor as crianças, com este enfoque, uma das educadoras (E2) sugere a organização de espaços e tempos para trocas/integração realizadas pelas professoras de sala de aula e professora de Sala de Recursos. Uma das entrevistadas (E3) refere um espaço que seja mais tranquilo para que a educadora possa dar atenção somente à criança atípica.

A escola poderia dispor de tablet e celular, sugestão pensada por uma das educadoras (E3). Outra entrevistada (E4) sugere a presença de profissional de apoio com formação para trabalhar com a criança, a mesma segue solicitando que no município tenha um trabalho estruturado e que dê continuidade. Uma educadora (E5) sugere incluir uma proposta, planejando, pensando na criança atípica. Quatro das entrevistadas (E2, E3, E4 e E5) acreditam que precisam aprofundar estudos,

pensando também, em recursos. Outras três entrevistadas (E2, E3 e E4) pensam na possibilidade de ter um tempo na sala de aula para atendimento individual ou em pequenos grupos. Duas entrevistadas (E4 e E5) sugerem formação para as pessoas que atendem a criança, citam a comunidade escolar. Outra entrevistada (E4) sugere grupos de estudos/trocas para educadores para estudos teóricos e vivências práticas.

Quanto aos sentimentos gerados, a partir dos desafios percebidos no processo de implementação da CAA com crianças atípicas, no diálogo com as educadoras, as mesmas expressaram sentimentos que geram preocupação (E1), chateação (E5), angústia (E1), cansaço (E2 e E5), insatisfação (E2), infelicidade (E2), agitação (E3), frustração (E3 e E5), ansiedade (E5) e sofrimento (E5).

Quanto ao suporte do Poder Público, o município conta com o Serviço Municipal de Educação Especial e Inclusiva/SEMEEI. Em 2019 o CME alterou o atendimento deste serviço, ficando assim organizado:

[...] modificou seu método de trabalho, passando do atendimento clínico para o acompanhamento da rede Municipal de Ensino por meio de assessoria de Psicologia e Fonoaudiologia Escolar e Psicopedagogia Institucional. Desta forma, o trabalho passou a ser pautado a partir do olhar para a aprendizagem de TODOS os alunos e as relações entre os diferentes segmentos da comunidade escolar (equipe diretiva, professores, funcionários e famílias) (Parecer CME nº 20/2019).

Alguns desafios também foram apresentados em produções científicas que abordam a CAA na Educação Infantil, com destaque a esta temática, como sendo esta recente no cenário brasileiro. Outro aspecto apresentado refere-se à formação, na qual se apresenta limitada quanto à oferta de conhecimento de comunicação para as crianças e que, para a implementação de CAA e suporte satisfatório à Educação Infantil, faz-se necessário contar com uma equipe colaborativa.

Nisto percebe-se a falha em transpor para o real aquilo que é de direito, pois conforme a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadã, desta forma, a criança possui o direito efetivo de auxílio da Sala de Recursos, organização de espaços e tempos para trocas/integração, de profissional de apoio com formação, um trabalho estruturado e que dê continuidade aos processos inclusivos.

Dando sequência aos aspectos legais que visa à inclusão social e cidadania, a Lei Brasileira de Inclusão, em seu artigo 74, assegura que "é garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida". Sobretudo em relação à TA, que se caracteriza como os diferentes tipos de recursos e serviços que possibilitam adquirir ou ampliar habilidades funcionais de PcD, levando à autonomia e, concomitantemente, à inclusão.

Quanto aos sentimentos gerados a partir dos desafios percebidos no processo de implementação da CAA com criança atípica, retomando a análise dos estudos citados por Faria e Camargo (2018), as autoras percebem, ao depararem-se com as emoções retratadas, o quanto o educador demonstra estranhamento frente ao trabalho com a inclusão, com isso, acreditam que emoção e razão são interdependentes, e destacam que se deve levar em consideração a influência dos aspectos emocionais sobre os processos de ensino e aprendizagem e dos processos de interação que emanam no contexto escolar inclusivo.

5.4 CATEGORIA 4: CASOS ESPECÍFICOS DE DESAFIOS PARA ATUAÇÃO DOCENTE EM CRIANÇA ATÍPICA

Nesta categoria, seguem as respostas das entrevistadas a partir dos casos específicos e que representou um desafio para atuação docente em criança atípica, destacando a solicitação: relate um caso específico e que apresentou um desafio para sua atuação como docente em crianças com TEA e que apresentam ou apresentavam necessidades complexas de comunicação.

ENTREVISTADA 1: *«Tenho uma criança que não tem comunicação, não senta e não interage com os colegas. Já entendeu a rotina, sabe se direcionar. Fascinado por letras e números, lê todo o alfabeto, quando quer, quando desestabiliza, fica irritado e chora. Tem que sentar na mesma mesa e cadeira, pego apenas o que tem letras e números, uso tinta para botar em cima dos números. Faço um acolhimento meio mãe. Tento que se desenvolva um pouco».*

ENTREVISTADA 2: *«Tenho uma criança que fala sozinha, canta muito. Não canta para gente. Canta sozinha, quando está de boa, quando não está em crise.*

Não tem problema na fala, tem problema na comunicação, que seria a interação. Talvez não entenda minha oralidade. Difícil chegar na gente e dizer o que quer. Ela não tenta se comunicar com a gente, geralmente é o barulho que incomoda. Tem outra criança que a mãe disse que fala, lá eu nunca vi ele falar. Acho que a comunicação com ele tem que ser por outro meio para incentivar mais a fala dele. Ele entende o que eu falo. Teria que pedir ajuda, nunca ouvi ele falar, nem cantar. Nunca ouvi a voz dele, a não ser chorando, quando ele grita. Ele brinca muito, se comunica com as crianças. Tem coisas que ele repete».

ENTREVISTADA 3: «Não é tão severo. É mais tranquilo. Entende tudo que a gente fala. Participa do jeitinho dele. Se revolta, um pouco, quando ele é contrariado. Simplesmente vai lá e pega, se a gente devolve, porque a gente não deixa, ele se joga no chão, grita muito. Já está escutando mais, porque tudo é uma construção, desde o início do ano até agora».

ENTREVISTADA 4: «Tem um aluno que eu percebia que as crianças, às vezes, se irritavam porque o coleguinha não conseguia se expressar e aí ele acabava só pegando na mão dos colegas. Ele se comunicava puxando pela roupa, gritando, se jogando no chão. Fomos falando algumas palavrinhas e ele tentava falar. Não é que ele não escute, não é que ele não imita sons, ele não tem a mesma forma de entender a comunicação, de expressar a comunicação que os outros tem então, tem que usar os recursos. No ano passado, por exemplo, eu tinha um menino aqui na escola, ele falava, se expressava verbalmente, mas era bem difícil de compreender o que estava falando. Depois que ele começou a ter os atendimentos na Sala de Recursos ele melhorou um pouquinho, já dava para eu entender um pouco».

ENTREVISTADA 5: «Eu tenho na minha sala dois autistas com laudo, um bem diferente do outro. Uma fala, ela é mais tranquila, mais quieta, tu compreende o que ela fala. O outro é agitado, mal pronuncia algumas sílabas, a fala é bem prejudicada. Eu tenho que tirar tinta porque ele põe na boca, derruba tudo, a tesoura, ele bate, se corta. No ano passado eu tinha dois autistas, um que não verbalizava e um que verbalizava, ele falava menos, cantava músicas. Eu percebia que era música por conta do ritmo, não era uma fala clara, mas como a fala, nessa fase a gente ainda não identifica tanto foi uma questão de comportamento que chamou a atenção, olhava muito o ventilador, brincava sempre da mesma forma, caminhava na ponta dos pés. Chamou-nos atenção o problema com barulho, ficando

mais irritado».

Ao solicitar o relato de casos específicos e que representam ou representaram desafio para atuação docente em crianças atípicas, dentre alguns comportamentos citados ao quadro de TEA, em conformidade no DSM-V, destacam-se:

a) quanto a comunicação: não tem comunicação (E1); tem problema na comunicação (E2); não tenta se comunicar (E2); já está escutando mais (E3); não conseguia se expressar e aí acabava só pegando na mão dos colegas (E4); não é que ele não escute (E4).

b) quanto a fala: fala sozinha, canta muito sozinha (E2); não tem problema na fala (E2); nunca ouvi ele falar, nem cantar (E2); algumas palavrinhas ele tentava falar (E4); ele falava, se expressava verbalmente mas era bem difícil de compreender o que estava falando, não era uma fala clara (E4 e E5); mal pronuncia algumas sílabas, a fala é bem prejudicada (E5); a fala é mais tranquila, tu compreende o que ela fala (E2, E3 e E5).

c) quanto a interação: não senta e não interage com os colegas (E1); difícil chegar na gente e dizer o que quer (E2); tem problema na comunicação que seria a interação (E2); ele brinca muito, se comunica com as crianças (E2); participa do jeitinho dele (E3).

d) quanto aos estímulos ambientais: geralmente é o barulho que incomoda, o problema com barulho ele ficava mais irritado (E2 e E5).

e) quanto ao conhecimento: entendeu a rotina, sabe se direcionar (E1); lê todo o alfabeto, quando quer (E1); talvez não entenda minha oralidade (E2); ele entende o que eu falo (E2); entende o que a gente fala, simplesmente vai lá e pega (E3) não é que ele não imita sons, mas ele não tem a mesma forma de entender a comunicação, de expressar a comunicação que os outros tem (E4);

f) quanto aos comportamentos disruptivos: quando desestabiliza fica irritado e chora (E1); nunca ouvi a voz dele, a não ser chorando, quando ele grita (E2); tem coisas que ele repete (E2); se revolta, um pouco, quando ele é contrariado (E3); a gente não deixa, ele se joga no chão, grita muito (E3); se comunicava puxando na roupa, gritando, se jogando no chão (E4); olhava muito o ventilador, brincava sempre da mesma forma, caminhava na ponta dos pés (E5); chega derrubando tudo, a tesoura, ele bate, se corta, é agitado (E5).

g) quanto a padrões restritos e repetitivos de comportamento: fascinado

por letras e números (E1), tem que sentar na mesma mesa e cadeira, pego apenas o que tem letras e números (E1); canta muito (E2).

O termo espectro do autismo refere-se à pluralidade na apresentação clínica do quadro, no que se relaciona à gravidade da condição, ao nível de desenvolvimento e à idade cronológica. O DSM-V apresenta os critérios envolvendo comportamentos repetitivos e restritos e déficits na interação e comunicação social em diferentes contextos, como apresentação do TEA. A nova versão aborda a sintomatologia do nível do autismo, descritos como: Nível 1, Nível 2 e Nível 3, assim descritos, referindo a necessidade de apoio à pessoa com autismo, exigindo apoio no nível 1; apoio substancial no nível 2; e apoio muito substancial no nível 3. A abrangência sintomática requer intervenções adequadas, no cuidado e na diversidade das interações sociais.

Comprometimentos qualitativos na comunicação, atraso e irregularidades na linguagem e fala são as observações mais frequentes, seguido pelos aspectos sociais do comportamento. Os déficits na reciprocidade socioemocional mostram comprometimento nas relações interpessoais. Outra manifestação encontrada, dificultando a interação social, diz respeito ao hiperfoco em assuntos do seu interesse, desta forma, não sendo flexível a temáticas desconhecidas, particularidade de um funcionamento cognitivo rígido. (LACERDA, 2017).

5.5 CATEGORIA 5: POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS E ASPECTOS INOVADORES PARA PRÁTICA COM CRIANÇAS ATÍPICAS

Nesta categoria se descrevem as respostas das entrevistadas a partir das possibilidades de mudanças e aspectos inovadores para prática com crianças atípicas, destacando as questões apresentadas: A partir do curso realizado e das experiências vivenciadas, você mudaria a sua prática? Poderias compartilhar algo inovador e que contribuiu para sua prática a partir da participação na capacitação?

ENTREVISTADA 1: *«Refletindo sobre a prática, já é um começo. Colocar mais, dentro da minha rotina, essas práticas, rotinas, identificar de outra forma com as placas e figuras para conseguir se comunicar. Estimular, pesquisar mais. Fazer uma coisa bem feita de cada vez. O conteúdo do curso foi suficiente. Começar pequeno e depois aprofundar. Quanto aos aspectos inovadores, muitos materiais eu*

não sabia que existiam. Aspectos inovadores como os jogos, e foram apresentadas muitas outras opções no curso».

ENTREVISTADA 2: «Com certeza. Acho que tem muitos recursos bem legais, muito interessantes de trabalhar, mas eu teria que ter um tempo dentro da sala de aula. Teria que começar para ver, para avaliar, mas acho que é um bom começo. Quanto aos aspectos inovadores, refiro principalmente as fichas. Primeiro a gente trabalha as fichas».

ENTREVISTADA 3: «Só testando para saber. Acho que com o aluno funcionaria bem. Ele fala algumas coisinhas. Acho que não custa tentar. Eu mudaria a maneira de me comunicar com ele, usaria umas fichas com imagens para tentar fazer essa troca com ele. Quanto aos aspectos inovadores, um aspecto inovador foi o último material que tu mostrou para nós, o tablet e os aplicativos. Eu achei bem interessante a ideia, acho que funciona, só que a gente tem que estudar para fazer funcionar».

ENTREVISTADA 4: «Essa formação foi uma porta de entrada, um ponto de partida. Oportunidade de pensar que existem outras formas de aprender e buscar conhecimento. Eu vou experimentar e fazer na minha sala com tal criança e vou analisando o que eu poderia melhorar e proporcionar esse conhecimento para outras crianças. Vou começar nas interações, nas brincadeiras, em atividades pedagógicas e, progressivamente, ampliando. Eu preciso produzir algum material antes e levar. Agora poderia usar mais esse recurso visual, porque tem criança que só ouvindo, parece que não compreende. Um olhar mais atento. Eu acho que está me modificando um pouco e está me ajudando a acalmar. Às vezes não é no grupo todo, às vezes vai ter que ser separado com aquela criança, não que vá isolar ela da turma, mas tem momentos que ela vai estar junto com os demais e outros mais eu e ela para poder mostrar o recurso para ela poder interagir. Tem situações em que a criança não tem um laudo, não tem uma situação especial, mas que o recurso também pode ser útil. Quanto aos aspectos inovadores, é saber que existem palavras essenciais. Eu não sabia que tinha essa sistematização que existia um conhecimento sistematizado. Existe uma evidência científica que aquele material vai ser criado, vai ser usado, que é possível, é concreto. Eu não tinha conhecimento dos pictogramas e do site Arassac. Outro aspecto inovador na página do Instituto tinha o curso MOOC».

ENTREVISTADA 5: «O curso foi suficiente sim para pensar na

implementação, me faz pensar, me faz buscar informações, me desafia, mas eu confesso que eu preciso me aperfeiçoar, estudar mais para que eu consiga ter mais domínio do assunto. Eu achei muito importante o curso porque ele traz estratégias para agir diferente porque é uma demanda atual, porém, eu estou vendo uma dificuldade para aplicar. No teu curso, tu apresentaste várias outras alternativas, as cartilhas, enfim eu até cheguei a fazer uma rotina, fotos pra imprimir e tentar deixar visível. A professora da Sala de Recursos está fazendo o material que tu passou. Fiz nas férias a rotina, as imagens e ainda não consegui colocar em prática. Deixar exposto e mostrar a imagem, da mesma forma que eu falo com ele, mas mostrando as imagens e tentar ver se isso, numa frequência, aos poucos, quem sabe, eu consiga ver um resultado. Quanto aos aspectos inovadores, é a forma que a tecnologia pode ser usada a favor. Tudo é a base de tecnologia e trazer para dentro da inclusão isso eu achei incrível porque as crianças, os autistas têm acesso ao celular do pai. Além de ser inovador, muito legal e muito atualizado. Para mim foi tudo meio novo, no sentido de pensar formas de usar na minha prática. Foi o que ligou a chave para que eu pudesse continuar buscando ajuda, buscando informação, não desistir de ir atrás, de alternativas para que eu consiga de uma forma ou de outra alcançar essa criança e fazer que ela, ali no ambiente escolar se sinta incluída, interaja com os pares, para que realmente se sinta acolhida, se sinta amada. Eu sou consciente, talvez é isso que me deixa mais frustrada, do quanto que o papel de um professor é importante. Para mim o curso foi uma virada de chave, acho que a primeira parte eu faço bem, mas eu preciso pular para a outra para tentar ajudar de outra forma. Educação é amor e, se a gente ama o que a gente faz, a gente busca. O curso trouxe possibilidades, mostra na prática formas de fazer».

Após vivenciarem as experiências propostas no curso de capacitação, as entrevistas, em sua totalidade, indicam que o curso foi suficiente para implementação. Além disso, destacam que seria um ponto de partida (E4) e ressaltam a necessidade de implementar e avaliar o processo, considerando a possibilidade de revisão e modificação, se necessário. Colocam a necessidade de estudar e pesquisar mais (E1, E4 e E5). Uma das entrevistadas referiu que o fato de refletir sobre a prática já é um começo (E1). Outra entrevistada refere à necessidade de ter um tempo dentro da sala para implementar (E2). Uma das educadoras relatou ter já construído material visual para que a criança possa entender melhor a rotina e que a professora da Sala de Recursos está fazendo o material que foi passado no

curso (E5).

Quanto ao levantamento de aspectos inovadores que contribuirá para prática com crianças atípicas a partir da participação das entrevistadas na capacitação, na sua totalidade, relataram haver aspectos inovadores. A entrevistada 1 verbalizou que não sabia que existiam muitos dos materiais apresentados, acrescenta ainda como aspecto inovador os jogos. As fichas foram citadas pela entrevistada 2. As entrevistadas 3 e 5 referem-se à tecnologia como algo inovador, trazendo como exemplos o celular, tablet e os aplicativos. A entrevistada 4 refere como aspectos inovadores: a existência das palavras essenciais, os pictogramas, o site Arasaac e o curso MOOC na página do Instituto. A entrevistada 5 colocou que foi tudo meio novo e que o curso foi uma virada de chave, mostrando na prática formas de fazer.

Quanto à formação dos educadores, Mantoan (2011) refere prioridades pertinentes às políticas públicas, dentre elas, destaca-se: a transformação da escola em face das demandas do mundo atual, para atender às diversidades culturais e à necessidade de novos encaminhamentos; a formação em serviço e a aprendizagem permanente devem ser ações propulsoras de uma Escola para Todos, sempre pronta a acolher, de fato, diferenças e deficiências; a formação em serviço é necessária a cada professor, no coletivo da troca interativa de experiências; as políticas públicas precisam garantir e dar sustentação pedagógica ao trabalho com a heterogeneidade, as diferenças e a diversidade, o qual deve ser interpretado como enriquecimento cultural e não como obstáculo às práticas escolares.

A partir desses resultados, parece evidente que foi atendido um dos objetivos específicos da pesquisa, que era o de oportunizar espaços e instrumentos de formação aos professores que atuam na Rede de Escolas Municipais do município de Esteio/RS sobre as temáticas: Tecnologia Assistiva, TEA e CAA para pessoas com Transtorno de Espectro do Autismo, com a intenção de contribuir com a prática do educador. No relato das entrevistadas percebe-se que a capacitação trouxe dados favoráveis à prática, através de instrumentos até então desconhecidos e instigando as educadoras na busca de novas descobertas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa "Desafios na implementação da CAA para crianças com TEA na Educação Infantil da RME do município de Esteio" foi pautada no seguinte problema de investigação: *quais os desafios percebidos pelos professores que atuam na Educação Infantil da RME de Esteio/RS, na implementação de TA, categoria de CAA, para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) que apresentam dificuldades em sua comunicação oral?* Com o problema em pauta, a pesquisa objetivou o mapeamento de possíveis desafios percebidos pelos professores que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Esteio/RS, na implementação de Tecnologia Assistiva, categoria de CAA, para crianças com TEA que apresentam dificuldades em sua comunicação oral. Com o exposto, a pesquisa, através da coleta e análise de dados, alcançou o seu objetivo.

Além disso, os objetivos específicos também foram atendidos, destacando o de oportunizar espaços e instrumentos de formação aos professores que atuam na Rede de Escolas Municipais do município de Esteio/RS sobre as temáticas Tecnologia Assistiva, TEA e CAA para pessoas com Transtorno de Espectro do Autismo e verificar desafios e soluções implementados pelos professores que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Esteio/RS, no uso de Tecnologia Assistiva, categoria de Comunicação Aumentativa e Alternativa, para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo que apresentam dificuldades em sua comunicação oral.

Algumas vezes o pesquisador também se depara com desafios. Relata-se o desafio vivenciado, através da primeira coleta de dados, que tinha como objetivo o levantamento de informações sobre o número de crianças com TEA atendidos e os serviços prestados pelas diferentes secretarias. Pensar, não somente na intenção de compor a justificativa, mas também a inclusão como uma ação que envolve diferentes atores sociais, incluindo a educação, a saúde e a assistência social. Políticas para além da Secretaria de Educação, somando a outras secretarias, garantindo qualidade e equidade nas ações propostas, incluindo-os respeitosamente.

A coleta de dados deu-se a partir do envio de um formulário (Apêndice A), por meio eletrônico em fevereiro/2022 para as secretarias: Secretaria Municipal de

Educação; Secretaria Municipal de Saúde e Secretaria Municipal de Cidadania e Direitos Humanos, solicitando as seguintes informações: número de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e, desses, quantos têm idade até 6 anos; estratégias/recursos/instrumentos utilizados para obtenção dos dados do número de pessoas com TEA; registro das crianças com TEA, quantos não são oralizados ou possuem limitação em sua expressão verbal (defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade de falar); quais serviços ou benefícios às respectivas secretarias oferecem para pessoas com TEA e quais os fluxos de acesso; número e professores que atuam na Educação Infantil (EMEI e EMEB) do município.

A obtenção dos dados restringiu-se às respostas da Secretaria Municipal de Educação, por meio do Serviço Municipal de Educação Especial e Inclusiva, foi informado que o total de alunos mapeados em 01/02/2022 com TEA era de 152, dos quais 57 eram crianças com idade até 6 anos. Na questão relacionada a estratégias/recursos, obteve-se a seguinte resposta: atualização permanente do mapeamento dos alunos no Serviço Municipal de Educação Especial e Inclusiva e inserção na SRM com materiais. Quanto ao número de crianças não oralizadas ou com dificuldades na fala, obteve-se a seguinte resposta: para esses dados teríamos que coletar com as escolas, lembrando que as equipes retornam amanhã (02/02/2022) e muitas tiveram alterações.

Em relação aos serviços ou benefícios, coletou-se a seguinte resposta: na SME, os alunos mapeados têm o Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde são inseridos no turno inverso na SRM, espaço em que são desenvolvidas atividades com diferentes estratégias, recursos pedagógicos e de acessibilidade para serem utilizadas neste e nos demais diferentes espaços da escola. Para tanto, a orientadora da escola encaminha para o Serviço Municipal de Educação Especial e Inclusiva (SEMEEI) a documentação do aluno com os seus dados, atendimentos que realiza e o laudo médico; após a análise da documentação, é autorizado a sua inserção na SRM da escola, seguindo os serviços ou benefícios. Além disso, as escolas contam com a Assessoria Institucional da equipe Técnica de multiprofissionais do SEMEEI (psicologia e psicopedagogia) e a flexibilização curricular. Cita a Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 32/2020, referindo a redução de alunos na turma, conforme o Artigo 10, parágrafos 2º e 3º, e Auxiliar de Inclusão, conforme o Artigo 20.

Quanto ao número de professoras que atuam na Educação Infantil (EMEI e

EMEB), obteve-se a resposta de 194 educadores. Este dado foi atualizado em janeiro de 2023, aumentando para 259 educadores.

A Secretaria Municipal de Saúde, através do Núcleo Municipal de Educação em Saúde Coletiva (NUMESC), solicitou à pesquisadora o projeto de pesquisa, na intenção de conhecê-lo e, posteriormente, enviar a resposta. O documento foi enviado em janeiro de 2022, por meio eletrônico, ao setor referido. A Secretaria Municipal de Saúde não enviou as respostas solicitadas, e sim dúvidas e correções, enviados via arquivo Google Doc, sugerindo revisão geral do Projeto de Pesquisa. Ao solicitar o nome do servidor e contato telefônico, na intenção de contatá-lo e dirimir as dúvidas, não se obteve mais retorno. Já a Secretaria Municipal de Cidadania e Direitos Humanos não retornou o documento.

Seguindo o propósito de obtenção dos dados, em janeiro de 2023, foi solicitada a SME a atualização das informações: número de alunos com Transtorno do Espectro Autista e, deste, quantos têm idade até 6 anos; quantos não são oralizados ou possuem limitações em sua expressão verbal (defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade de falar) e número de professores que atendem crianças com TEA; destes professores, quantos atendem crianças com dificuldades de comunicação oral. Considerando o empenho da profissional responsável pelo setor não obteve, naquele momento, o retorno da atualização dos dados, seguindo com os dados obtidos em fevereiro de 2022.

Contudo, realizou-se, de forma verbal e informal, um primeiro contato com as escolas, na intenção de apresentar o projeto de pesquisa e coletar a informação do número de crianças com TEA ou suspeita. Desta forma, obteve-se os seguintes dados: das escolas que atendem as crianças na idade de 0 a 6 anos o número foi de 150 crianças com TEA, sendo 56 das escolas de Educação Infantil e 94 das escolas de Ensino Fundamental. Das 150 crianças atendidas nas escolas, na etapa da Educação Infantil, 59 não se comunicam oralmente e 51 possuem dificuldades em sua comunicação oral, sendo este um dado importante para pesquisa. Os dados precisam ser levados em conta para que, a partir destes, e das considerações retratadas na pesquisa, construam-se políticas de atendimento às crianças atípicas com necessidades de comunicação.

Na Educação Especial, efetivar políticas públicas de direitos humanos, de forma eficiente, requer pensar que o valor financeiro não são gastos despendidos pela população atendida, e sim investimento garantido à pessoa de direito. A

inclusão, desta forma, trata-se de um processo macropolítico, envolvendo pais, sociedade e Estado, compartilhando responsabilidades.

Pensar e agir na perspectiva da Educação Especial Inclusiva torna-se desafiante à medida que os educadores se deparam com os desafios, relatados na pesquisa, percebendo as consequências dos mesmos quando vivenciam tais adversidades em seu fazer pedagógico. Uma consideração, apresentada pelas educadoras, é a necessidade de que hajam espaços de formação aos educadores, para que possam organizar práticas que favoreçam a inclusão e, desta maneira, também é possível contribuir com o surgimento de sentimentos de autoconfiança, fortalecendo a prática docente, através do suporte e autonomia para trabalhar com a criança, visto que, sensações de angústia e incertezas prejudicam a atuação do educador quanto ao seu fazer pedagógico. Faz-se necessário o acompanhamento mais próximo ao educador, propondo, em uma primeira instância, um espaço para refletir a prática, planejando ações para implementação de CAA, acompanhando e avaliando os processos.

Acredita-se que o Curso de capacitação sobre CAA e o TEA: práticas no contexto escolar, contribuiu com a proposta de identificar possíveis desafios e soluções ao implementar a CAA para crianças com TEA; a construção de conhecimentos, preparando os profissionais para o processo de ensino e aprendizagem, entendendo as necessidades das crianças no uso de ferramentas pontuais; a realização de novas práticas inclusivas; a qualificação profissional e aprendizagens, possibilitou um novo olhar para a criança, compreendendo-a como pessoa capaz de viver e aprender no contexto escolar.

A proposta trouxe a reflexão de um pensar e agir de forma coletiva, envolvendo os atores próximos à criança, como: educadores; auxiliares de educação e inclusão, quando presentes; os pais e/ou responsáveis; os profissionais técnicos, incluindo os professores do AEE, sendo este um dos atores fundamentais, conforme as atribuições do professor de AEE referidas nas Diretrizes Operacionais para o AEE, na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Desta forma, é imprescindível a atuação assertiva deste profissional, ao qual se propõe a formação, implementação e acompanhamento, garantindo assim, a eficácia no atendimento à criança. Quanto ao profissional de apoio, e a formação deste, acredita-se também que nem todas as crianças necessitam deste profissional, segundo o Art. 20 da Lei (Federal) 13.146, de julho de 2015. Há necessidade de

compreender o papel deste profissional e, em quais situações se faz necessário. Talvez, a consideração das entrevistadas, quanto a necessidade de contar com o serviço das auxiliares, se dá pela falta de fortalecimento da prática do educador de sala regular, sentindo-se, este, insuficiente quanto a sua prática docente, reivindicando, desta forma, a parceria e o suporte do auxiliar, reforçando a concepção de integração.

A realização do curso de capacitação é para além do professor de AEE, é capacitar o educador de sala de aula a prover a peculiaridade da criança com dificuldades em sua comunicação oral. A proposta é que o professor se sinta autorizado a confeccionar e utilizar os recursos necessários para cada criança, articulando o seu fazer com o do professor de AEE. Há necessidade de conhecer a criança, avançando nas especificidades para que a deficiência não caracterize a pessoa, mas através do conhecimento pode-se criar condições para que as desenvolva ao máximo em seu potencial.

As pesquisas científicas são unânimes em afirmar o ganho significativo do uso da CAA na qualidade de comunicação e aprendizado das crianças. Dos resultados positivos, destacam-se: a intencionalidade de comunicação; o desenvolvimento, no que tange a verbalização; promoção da comunicação funcional; melhora significativa de competências comunicativas e linguísticas, demonstrando que a aplicação no contexto educacional é viável, ampliando as possibilidades de inclusão plena da criança com TEA.

Espera-se que os resultados desta pesquisa tenham contribuído para superar alguns dos desafios apresentados na análise dos dados coletados por meio dos instrumentos de coleta de dados aplicados. Propor o planejamento de formação e reflexão da importância do conhecimento, acerca dos recursos de TA, em especial, a CAA, para que educadores, apropriados de instrumentos de análise e de recursos pertinentes ao uso da tecnologia, possam contribuir no aprendizado das crianças, estando estas na etapa inicial da Educação Básica, sendo o alicerce de todo o processo educacional.

A criança, neste contexto, habilitada a expressar seus pensamentos, terá a sua disposição mecanismos possíveis de interação, aos quais oportunizam o diálogo, apropriando-se dos diferentes nomes de objetos que a cercam e estarão, desta forma, inseridas em etapas pontuais de aprendizagem. Ao potencializar estas construções, através da TA, permite-se o desenvolvimento das funções

psicointelectuais superiores.

Dar-se conta das relações existentes entre os fundamentos apontados na pesquisa sobre as bases legais da Educação Especial, na perspectiva inclusiva, em que também culminam na LBI e a teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, é acreditar que as trocas psicossociais são premissas para a constituição, cada vez mais promissoras, das Funções Mentais Superiores, socialmente formadas e culturalmente transmitidas através da linguagem.

Considera-se que a pesquisa contribuiu para a reflexão do entendimento do sentido da inclusão e o exercício da convivência. Conscientizando-se dos desafios existentes na prática, criam-se espaços de reivindicação, pois se saberá as necessidades existentes no fazer pedagógico. O contexto da prática, na concepção inclusiva, respalda-se na legislação, ressaltando a convenção dos direitos da pessoa com deficiência como emenda constitucional, a LBI, da presença da pessoa com deficiência, da participação, do pertencimento e da aprendizagem, garantindo o direito de um futuro com autonomia.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. D. e GUARESCH, T. Transtornos Globais do Desenvolvimento. In: SILUK, A.C.P. **Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Santa Maria, UFSM: 2011.

APA. Associação de Psiquiatria Americana. DSM-IV: **Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais**. 4ª ed. Lisboa: Climepsi Editores, 2002.

APA. Associação de Psiquiatria Americana. DSM-V. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.

APAE BRASIL. **Quem Somos**. Disponível em: <https://apaebrazil.org.br/conteudo/quem-somos>. Acesso em 18 jun. 2022.

ARENAS, Marcela Ramirez e cols. **MOOC (Curso Massivo Aberto Online):** alternativa pedagógica na Era Digital. Caderno de Educação, ano 19 - n. 48, v.1, - p. 09-23, 2014/2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BERCH, R.. **Design de um serviço de Tecnologia Assistiva em escolas públicas**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Escola de Engenharia – Faculdade de Arquitetura – Programa de Pós-Graduação em Design, Porto Alegre, 2009.

BERSCH, R. e MACHADO, R. Tecnologia Assistiva TA-Aplicação na Educação. In: SILUK, A. C. P. **Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**, Santa Maria, 2011.

BERSCH, R. e SCHIRMER, C. **Tecnologia Assistiva no processo educacional**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensaio Pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BERSCH, R. e TONOLLI, J. C. **O que é Tecnologia Assistiva?** Online: Bengala Legal, 2018. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/tecnologia-assistiva>. Acesso em 06 outubro de 2022.

BEYER, H. O. **A Educação Inclusiva: Ressignificando Conceitos e Práticas da Educação Especial**. Revista INCLUSÃO, v. 2, p. 8-12, 2006.

BEZ, M. R. e PASSERINO, L. M. Viajando pelos Caminhos da Comunicação: Tecnologia Móvel SCALA com Crianças com Autismo Incluídas na Educação Infantil. In: PASSERINO, L. M. BEZ, M. R., PEREIRA, A. C. C. PERES, A. **Comunicar para Incluir**. Porto Alegre, 2013.

BRASIL (1961). Presidência da República. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Casa Civil, 1961.

BRASIL (1971). Presidência da República. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996. Brasília, Casa Civil, 1971.

BRASIL (1988). Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL (1990). Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1990.

BRASIL (1994). Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Especial (PNEE)**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL (1996). Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Casa Civil, 1996.

BRASIL (1999). Presidência da República. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1999.

BRASIL (2000). Presidência da República. **Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília, Casa Civil, 2000.

BRASIL (2000). Presidência da República. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, Casa Civil, 2000.

BRASIL (2001). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL (2001). Presidência da República. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, Casa Civil, 2001.

BRASIL (2001). Presidência da República. **Lei 10.226, de 15 de maio de 2001**. Acrescenta parágrafos ao art. 135 da Lei nº 4.737, de 15 de julho de 1965, que institui o Código Eleitoral, determinando a expedição de instruções sobre a escolha dos locais de votação de mais fácil acesso para o eleitor deficiente físico. Brasília, Casa Civil, 2001.

BRASIL (2001). Presidência da República. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, Casa Civil, 2001.

BRASIL (2001). Senado Federal. **Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001**. Aprova o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, concluída em 7 de junho de 1999, por ocasião do XXIX Período Ordinário de Sessões da Assembléia Geral da Organização dos Estados Americanos, realizado no período de 6 a 8 de junho de 1999, na cidade de Guatemala. Brasília, Câmara dos Deputados, 2001.

BRASIL (2002). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução do CNE nº 1 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE/CEB, 2002.

BRASIL (2002). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portaria nº 2.678 de 24 de setembro de 2002**. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL (2002). Presidência da República. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, Casa Civil, 2002.

BRASIL (2004). Presidência da República. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 3 de dez. de 2004. Seção 1, p. 5. Brasília, Casa Civil, 2004.

BRASIL (2005). Presidência da República. **Decreto de 10 de outubro de 2005**. Dispõe sobre a 1ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência e dá outras providências. Brasília, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2005.

BRASIL (2005). Presidência da República. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, Casa Civil, 2005.

BRASIL (2005). Presidência da República. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, Casa Civil, 2005.

BRASIL (2005). Presidência da República. **Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005**. Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia. Brasília, Casa Civil, 2005.

BRASIL (2005). Presidência da República. **Lei nº 11.133, de 14 de julho de 2005**.

Institui o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, Casa Civil, 2005.

BRASIL (2006). Presidência da República. **Portaria 142, de 16 de novembro de 2006**. Torna público o Regimento Interno do Comitê de Ajudas Técnicas. Brasília, Secretaria Especial Dos Direitos Humanos, 2006.

BRASIL (2007). Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL (2007). Presidência da República. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, Casa Civil, 2007.

BRASIL (2007). Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2007.

BRASIL (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL (2008). Presidência da República. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especialna perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, Casa Civil, 2008.

BRASIL (2009). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4 de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL (2010). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2010.

BRASIL (2010). Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 9 da SEESP/GAB 2010**. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, MEC/SEESP, 2010.

BRASIL (2011). Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, Casa Civil, 2011.

BRASIL (2011). Presidência da República. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limites. Brasília, Casa Civil, 2011.

BRASIL (2012). Presidência da República. **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.

BRASIL (2013). Presidência da República. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, Casa Civil, 2013.

BRASIL (2013). Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 4 MEC/SECADI/DPEE, de 23 de janeiro de 2014**. Orientações quanto aos documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, MEC/SEESP, 2014.

BRASIL (2014). Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, Casa Civil, 2014.

BRASIL (2015). Presidência da República. **Decreto nº 8.537, de 5 de outubro de 2015**. Regulamenta a Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, e a Lei nº 12.933, de 26 de dezembro de 2013, para dispor sobre o benefício da meia-entrada para acesso a eventos artístico-culturais e esportivos e para estabelecer os procedimentos e os critérios para a reserva de vagas a jovens de baixa renda nos veículos do sistema de transporte coletivo interestadual. Brasília, Casa Civil, 2015.

BRASIL (2015). Presidência da República. **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.

BRASIL (2015). Presidência da República. **Lei nº 13.189, de 19 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Proteção ao Emprego - PPE. Brasília, Casa Civil, 2015.

BRASIL (2016). Presidência da República. **Decreto nº 8.816, de 20 de julho de 2016**. Regulamenta a Lei nº 13.284, de 10 de maio de 2016, para dispor sobre a reserva de assentos para pessoas com deficiência e pessoas com mobilidade reduzida. Brasília, Casa Civil, 2016.

BRASIL (2016). Presidência da República. **Decreto nº 8.869, de 5 de outubro de 2016**. Institui o Programa Criança Feliz. Brasília, Casa Civil, 2016.

BRASIL (2016). Presidência da República. **Lei nº 13.345, de 10 de outubro de 2016**. altera a Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, cria as Secretarias Especiais dos Direitos da Pessoa com Deficiência e de Promoção e Defesa dos Direitos da Pessoa Idosa, e dá outras providências. Brasília, Casa Civil, 2016.

BRASIL (2016). Presidência da República. **Lei nº 13.348, de 10 de outubro de 2016**. Altera as Leis nº 12.722, de 3 de outubro de 2012, que dispõe sobre o apoio financeiro da União aos Municípios e ao Distrito Federal para ampliação da oferta de educação infantil, para incluir as crianças beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada - BPC e as crianças com deficiência e estabelecer novas regras de repasse do apoio financeiro. Brasília, Casa Civil, 2016.

BRASIL (2017). Presidência da República. **Decreto nº 8.954, de 10 de janeiro de 2017**, institui o Comitê do Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência e da Avaliação Unificada da Deficiência e dá outras providências. Brasília, Casa Civil, 2017.

BRASIL (2017). Presidência da República. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Casa Civil, 2017.

BRASIL (2017). Presidência da República. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, destinado aos estudantes e aos professores com deficiência. Brasília, Casa Civil, 2017.

BRASIL (2017). Presidência da República. **Lei nº 13.442, de 8 de maio de 2017**, institui o Dia Nacional do Teatro Acessível: Arte, Prazer e Direitos. Brasília, Casa Civil, 2017.

BRASIL (2017). Presidência da República. **Lei nº 13.585, de 26 de dezembro de 2017**. Institui a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla. Brasília, Casa Civil, 2017.

BRASIL (2018). Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 24 ago. 2022.

BRASIL (2018). Presidência da República. **Decreto nº 9.508, de 24 de setembro de 2018**. Reserva às pessoas com deficiência percentual de cargos e de empregos públicos, ofertados em concursos públicos e em processos seletivos, no âmbito da administração pública federal direta e indireta. Brasília, Casa Civil, 2018.

BRASIL (2018). Presidência da República. **Lei nº 13.652, de 13 de abril de 2018**, institui o Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo. Brasília, Casa Civil, 2018.

BRASIL (2018). Presidência da República. **Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018**, institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Brasília, Casa Civil, 2018.

BRASIL (2019). Presidência da República. **Decreto nº 10.094, de 6 de novembro de 2019**. Dispõe sobre o Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva. Brasília, Casa Civil, 2019.

BRASIL (2019). Presidência da República. **Decreto nº 10.177, de 16 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, Casa Civil, 2019.

BRASIL (2019). Presidência da República. **Decreto nº 9.690, de 23 de janeiro de 2019**. Altera o Decreto nº 7.724, de 16 de maio de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 - Lei de Acesso à Informação. Brasília, Casa Civil, 2019.

BRASIL (2019). Presidência da República. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, Casa Civil, 2019.

BRASIL (2019). Presidência da República. **Decreto nº 9.834, de 12 de junho de 2019**. Institui o Conselho de Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas para pessoas com deficiência. Brasília, Casa Civil, 2019.

BRASIL (2019). Presidência da República. **Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019**. Altera a Lei Federal nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao Transtorno do Espectro Autista nos censos demográficos. Brasília, Casa Civil, 2019.

BRASIL (2019). Presidência da República. **Lei nº 13.830, de 13 de maio de 2019**. Dispõe sobre a prática da equoterapia. Brasília, Casa Civil, 2019.

BRASIL (2020). Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Coordenação de Saúde da Criança e Aleitamento Materno. **Caderneta da Criança: passaporte para Cidadania – Menina / Menino**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2020.

BRASIL (2020). Presidência da República. **Decreto nº 10.415, de 6 de julho de 2020**. Institui o Grupo de Trabalho Interinstitucional sobre o Modelo Único de Avaliação Biopsicossocial da Deficiência. Brasília, Casa Civil, 2020.

BRASIL (2020). Presidência da República. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília, Casa Civil, 2020.

BRASIL (2020). Presidência da República. **Decreto nº 10.645, de 11 de março de 2021**. Regulamenta o art. 75 da Lei nº 13.146, de 6 julho de 2015, para dispor sobre as diretrizes, os objetivos e os eixos do Plano Nacional de Tecnologia Assistiva. Brasília, Casa Civil, 2020.

BRASIL (2020). Presidência da República. **Lei nº 13.977, de 08 de janeiro de 2020**. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Brasília, Casa Civil, 2020.

BRASIL (2021). Ministério da Cidadania. Secretaria Especial do Desenvolvimento Social. Secretaria Nacional de Atenção à Primeira Infância. **Manual de apoio a visitas domiciliares [livro eletrônico]: um olhar sobre as dimensões do desenvolvimento da criança de 0 a 36 meses** / Ministério da Cidadania. Secretaria Especial do Desenvolvimento Social Secretaria Nacional de Atenção à Primeira Infância. Brasília: Ministério da Cidadania, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/crianca-feliz/publicacoes-1/m-anual-de-visitacao_online_compressed.pdf Acesso em 29 maio 2022.

BRASIL (2022). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação. **Resolução nº 2, de 17 de fevereiro de 2022**. Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: CNE/CEB, 2022.

BRASIL (2023). Presidência da República. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a

Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, Casa Civil, 2023.

BRASIL (2023). Presidência da República. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília, Casa Civil, 2023.

BRASIL (2023). Presidência da República. **Lei nº 14.624, de 17 de julho de 2023**. Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para instituir o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas. Brasília, Casa Civil, 2023.

BRASIL (2023). Ministério da Educação. Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneepei/cartilha.pdf> Acesso em 21 dez. 2023.

BRYSON S. E, (et al). **A prospective case series of high-risk infants who developed autism**. J Autism Dev Disord. 2007 Jan;37(1):12-24. (2007).

CHARMAN, T. (et al.). **Infants with autism: An investigation of empathy, pretend play, joint attention, and imitation**. *Developmental Psychology*, 33(5), 781–789. (1997).

DAWSON, Geraldine (et al.). **Early Social Attention Impairments in Autism: Social Orienting, JointAttention, and Attention to Distress**. *Developmental Psychology by the American Psychological Association, Inc.*2004, Vol. 40, No. 2, 271–283 (2004).

DECLARAÇÃO DA GUATEMALA. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala, 1999.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.

DUSIK, Claudio L. **Desenvolvimento Físico e Psicomotor na Primeira Infância**. Porto Alegre: Sagah, 2022.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (1997). Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEEed/RS nº 228, de 04 de junho de 1997**. Fixa procedimentos a serem observados nos pedidos de autorização para funcionamento de escolas, séries, cursos e classes de Maternal, de Jardim de Infância e de Educação Especial. CEEed/RS, 1997.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (2002). Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEEed/RS nº 267, de 10 de abril de 2002**. Fixa os parâmetros para a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino. CEEed/RS, 2002.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (2002). Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEEed/RS nº 441, de 31 de dezembro de 2002**. Indica parâmetros para a

oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino. CEEed/RS, 2002.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (2006). Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEEed/RS nº 56, de 31 de dezembro de 2006**. Orienta e Complementa a implementação das normas que regulamentam a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. CEEed/RS, 2006.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (2010). Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEEed/RS nº 251, de 31 de dezembro de 2010**. Regulamenta a implementação, no Sistema Estadual de Ensino, do disposto na Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e dá outras providências. CEEed/RS, 2010.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (2013). Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEEed/RS nº 922, de 31 de dezembro de 2013**. Manifesta sobre a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas do Sistema Estadual de Ensino. CEEed/RS, 2013.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (2018). Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEEed/RS nº 01, de 09 de março de 2018**. Dispõe de diretrizes Curriculares e condições para a oferta da para a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino. CEEed/RS, 2018.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (2019). Palácio Piratini. **Lei nº 15.322, de 25 de setembro de 2019**. institui a Política de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtorno do Espectro Autista no Estado do Rio Grande do Sul. Palácio Piratini/RS, 2019.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (2022). Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEEed/RS nº 001, de 23 de fevereiro de 2022**. Institui normas complementares para a oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. CEEed/RS, 2022.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (2022). Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEEed/RS nº 368, de 23 de fevereiro de 2022**. Institui normas complementares para a oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino, nos termos do Parecer CEEed/RS nº 001/2022. CEEed/RS, 2022.

ESTEIO (2007). Estado do Rio Grande do Sul. Conselho Municipal de Educação. **Parecer CME nº 006, de 21 de maio de 2007**. Declara extinta as atividades da Escola Municipal de Educação Especial Nossa Senhora Aparecida. CME: Esteio/RS, 2007.

ESTEIO (2016). Estado do Rio Grande do Sul. Conselho Municipal de Educação. **Parecer CME nº 13, de 28 de junho de 2016**. Diretrizes referentes ao Currículo Escolar dos alunos com Deficiência Intelectual - Educação Especial Inclusiva. CME: Esteio/RS, 2016.

ESTEIO (2017). Estado do Rio Grande do Sul. Conselho Municipal de Educação. **Parecer CME nº 37, de 30 de novembro de 2017**. Aprova as diretrizes curriculares

da Educação Infantil e as do Ensino Fundamental para a “Base Municipal Comum Curricular” e dá outras providências. CME: Esteio/RS, 2017.

ESTEIO (2018). Estado do Rio Grande do Sul. Prefeitura Municipal de Esteio. **Lei nº 6913, de 11 de julho de 2018**. Cria o programa de capacitação e conscientização anual do autismo para os professores das escolas da rede pública municipal. PME: Esteio/RS, 2018.

ESTEIO (2019). Estado do Rio Grande do Sul. Conselho Municipal de Educação. **Parecer CME nº 11, de 05 de dezembro de 2019**. Aprova o Referencial Curricular de Esteio (RCE). CME: Esteio/RS, 2019.

ESTEIO (2019). Estado do Rio Grande do Sul. Conselho Municipal de Educação. **Parecer CME nº 20, de 16 de dezembro de 2019**. Inclui os estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDHA como público da Educação Especial/Inclusiva, do Atendimento Educacional Especializado (AEE). CME: Esteio/RS, 2019.

ESTEIO (2019). Estado do Rio Grande do Sul. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 27, de 05 de dezembro de 2019**. Orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Referencial Curricular Gaúcho (RCG), da Base Municipal Comum Curricular (BMCC) e institui o Referencial Curricular da Rede Municipal de Esteio (RCE). CME: Esteio/RS, 2019.

ESTEIO (2019). Estado do Rio Grande do Sul. Prefeitura Municipal de Esteio. **Lei nº 7.128, de 02 de abril de 2019**. Obriga os estabelecimentos públicos e privados, entre eles, supermercados, bancos, casas lotéricas, farmácias, bares, restaurantes e lojas em geral a inserir nas placas de atendimento prioritário, o símbolo mundial do autismo. PME: Esteio/RS, 2019.

ESTEIO (2019). Estado do Rio Grande do Sul. Prefeitura Municipal de Esteio. **Lei nº 7.128, de abril de 2019**. Dispõe sobre a obrigatoriedade aos estabelecimentos públicos e privados a inserirem, nas placas de atendimento prioritário, o Símbolo Internacional de Acessibilidade da Organização das Nações Unidas - ONU, e dá outras providências. PME: Esteio/RS, 2019.

ESTEIO (2020). Estado do Rio Grande do Sul. Prefeitura Municipal de Esteio. **Lei nº 7.434, de 18 de março de 2020**. Dispõe sobre a proibição de fogos de artifício e artefatos pirotécnicos com estampidos ou ruídos sonoros no Município de Esteio e dá outras providências. PME: Esteio/RS, 2020.

ESTEIO (2020). Estado do Rio Grande do Sul. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME Nº 29, de 06 de agosto de 2020**. Inclui na matriz curricular os Componentes Curriculares de Música, LIBRAS, Língua Espanhola, Tecnologias e Inovação e Cultura Religiosa e Filosofia, regulamentados pelo Referencial Curricular de Esteio, normatizado pela Resolução CME nº 27/2019. CME: Esteio/RS, 2020.

ESTEIO (2020). Estado do Rio Grande do Sul. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 32, de 21 de dezembro de 2020**. Revoga/altera a Resolução CME nº 10/2009 e fixa normas para a oferta da modalidade da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Esteio, na perspectiva da Educação Inclusiva.

CME: Esteio/RS, 2020.

ESTEIO (2021). Estado do Rio Grande do Sul. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME Nº 35, de 25 de novembro de 2021**. Altera o art. 10, inciso VI, altera o parágrafo único e insere o parágrafo 2º na Resolução CME nº 27/2019. CME: Esteio/RS, 2021.

ESTEIO (2021). Estado do Rio Grande do Sul. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 34, de 14 de outubro de 2021**. Altera os artigos 19, incluindo parágrafo único e o artigo 20, com a inclusão do parágrafo terceiro, da Resolução CME de Esteio Nº 32/2020, que fixa normas para a oferta da modalidade da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Esteio, na perspectiva da Educação Inclusiva. CME: Esteio/RS, 2021.

ESTEIO (2023). Estado do Rio Grande do Sul. Conselho Municipal de Educação. **Parecer CME nº 04, de 06 de junho de 2023**. Responde consulta da Secretaria Municipal de Educação sobre o tempo de permanência de crianças/estudantes com deficiência, sobretudo com Transtorno do Espectro Autista, diante da oferta de matrícula em tempo integral. CME: Esteio/RS, 2023.

ESTEIO (2023). Estado do Rio Grande do Sul. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 40, de 04 de maio de 2023**. Define normas, diretrizes e princípios aplicáveis à Educação Básica para a organização curricular da Educação Infantil, Ensino Fundamental, modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Inclusiva nas escolas municipais e instituições privadas de Educação Infantil, que pertencem ao Sistema Municipal de Ensino de Esteio, e dá outras providências. CME: Esteio/RS, 2023.

ESTEIO (2023). Estado do Rio Grande do Sul. Prefeitura Municipal de Esteio. **Resolução nº 827, de 06 de setembro de 2023**. Dispõe sobre a criação da Frente Parlamentar em Defesa dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). PME: Esteio/RS, 2023.

ESTEIO (2023). Estado do Rio Grande do Sul. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 41 de 03 de agosto de 2023**. Altera o artigo 10, altera o parágrafo 2º da Resolução CME nº 32/2020, incluindo incisos no parágrafo 2º e acrescenta os parágrafos 4º, 5º e 6º, que fixa normas para a oferta da modalidade da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Esteio, na perspectiva da Educação Inclusiva e dá outras providências. CME: Esteio/RS, 2023.

FARIA, P. M. F. e CAMARGO, D. DE. **As Emoções do Professor Frente ao Processo de Inclusão Escolar**: uma Revisão Sistemática. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 24, n. 2, p. 217–228, abr. 2018.

FERNANDES, E. Teorias de Aquisição da Linguagem. In: GOLDFELD, M. **Fundamentos em Fonoaudiologia - Linguagem**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FERREIRA, A. L. e ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Revista Educar**, v. 1, n. 36, p. 21-38, 2010.

GOMES, Irene. **Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda.** PNAD Contínua. Agência IBGE Notícias. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda> Acesso em 21 ago. 2023.

IBC. **Instituto Benjamin Constant.** Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br>. Acesso em 18 jun. 2022.

IBGE. **Censo demográfico: resultados preliminares da amostra.** Tabela 1.1. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2011. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Resultados_Preliminares_Amostra/tabelas_de_resultados.zip. Acesso em: 18 dez. 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2022:** notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

INES. **Instituto Nacional de Educação de Surdos.** Disponível em: <https://www.gov.br/ines/pt-br>. Acesso em 18 jun. 2022.

KABOT, S. (et al). **Advances in the diagnosis and treatment of autism spectrum disorders.** Professional Psychology: Research and Practice, 34(1), 26–33. (2003).

LACERDA, L. **Transtorno do Espectro Autista:** uma brevíssima introdução. Curitiba: CRV, 2017.

LANDA R. e GARRETT-MAYER E. **Development in infants with autism spectrum disorders:** a prospective study. J Child Psychol Psychiatry. 2006 Jun;47(6):629-38. (2006).

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAENNER MJ, WARREN Z, WILLIAMS AR, [et al]. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — **Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network**, 11 Sites, United States, 2020. MMWR Surveill Summ 2023;72 (No. SS-2):1–14. DOI: <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar - O que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **O Desafio das Diferenças nas Escolas.** São Paulo: Vozes, 2011.

MASSARO, M. e DELIBERATO, D. Pesquisas em comunicação suplementar e alternativa na educação infantil. **Revista Outros Temas. Educ. Real.** 42 (4). Oct-Dec, 2017.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Ação Direta de Inconstitucionalidade, **ADI nº 6.590 de 21 de dezembro de 2020.** Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=755053491>.

Acesso em 18 jun. 2022.

MUNIZ, E. Janelas de oportunidades. **Revista Educação**, 10 ago. 2012. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2012/08/10/janelas-de-oportunidades/>. Acesso em: 24 jun. 2022.

NADIG A. S, (et al). **A prospective study of response to name in infants at risk for autism**. Arch Pediatr Adolesc Med. 2007 Apr;161(4):378-83. doi: 10.1001/archpedi.161.4.378. PMID: 17404135.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria A.M. D'Amorim; Paulo S.L. Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967. 146p.

PIRES, S. M. O. Identificação Precoce do Transtorno do Espectro Autista e Diagnóstico Diferencial. In: ROTTA, N. T., FILHO, C, A, B., BRIDI, F. R. S. **Neurologia e Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

PORCIUNCULA, R. A. L. Investigação Precoce do Transtorno do Espectro Autista: sinais que alertam para a intervenção. In: ROTTA, N. T., FILHO, C, A, B., BRIDI, F. R. S. **Neurologia e Aprendizagem**. Artmed, 2016.

ROBINS D. L, (et al). **The Modified Checklist for Autism in Toddlers: an initial study investigating the early detection of autism and pervasive developmental disorders**. J Autism Dev Disord. 2001 Apr;31(2):131-44. (2001).

SALTON, Bruna Poletto. **MOOCs para oferecer capacitação em tecnologia assistiva no contexto educacional**. 2022. Mestrado Profissional em Informática na Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, IFRS, 2022.

SALTON, Bruna Poletto; BERTAGNOLLI, Sílvia. **MOOCs sobre tecnologia assistiva no contexto educacional: uma revisão sistemática**. IFRS Campus Porto Alegre, V. 18 Nº 1, julho, 2020.

SARTORETTO, M. L. Inclusão: da Concepção à ação. In: MANTOAN, M. T. E. **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SARTORETTO, M. L. e BERSH, R. **Tecnologia Assistiva**. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/ca.html>. Acesso em: 06 out. 2022.

SARTORETTO, M. L. e BERSH, R. **Recursos Pedagógicos Acessíveis e Comunicação Aumentativa e Alternativa**. Coleção A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (Fortaleza): Universidade Federal do Ceará, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 58, set./out. 2007, p.20-30.

SILUK, A. C. P. (org). **Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Santa Maria: UFSM, 2011.

SOUZA, S. B. **A Fonoaudiologia no Âmbito Escolar**. Um Encontro em Construção.

São Paulo, 1998.

SULLIVAN M, (et al). **Response to joint attention in toddlers at risk for autism spectrum disorder**: A prospective study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2007;37(1):37–48. (2007).

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 04 dez. 2022.

UNICEF. (2009). **Early Childhood Development and the SDGs**: The Case for Investment in Early Childhood Development. Retrieved from https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2020-04/ECDE_SDGs_2pager_WEB_2017.pdf

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Completas**: fundamentos de defectologia. Havana: Editorial Pueblo y Educación. 1989(b).

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2012.

WERNER E, (et al.). **Recognition of autism spectrum disorder before one year of age**: A retrospective study based on home videotapes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2000; 30(2):157–162. (2000).

XAVIER, J. **A importância do desenvolvimento motor na primeira infância**. Portal Fiocruz, 17 de abr. 2018. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/importancia-do-desenvolvimento-motor-na-primeira-infancia>. Acesso em: 24 jun. 2022.

ZWAIGENBAUM L, (et al.). **Behavioral manifestations of autism in the first year of life**. *International Journal of Developmental Neuroscience*. 2005; 23:143–152. (2005).

APÊNDICE A - Carta de Apresentação às Secretarias/ Formulário

Prezados Secretários:

Me chamo Cátia Vaz. Sou professora da rede municipal de educação de Esteio e mestranda profissional em informática na educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

Intenciono, com meu projeto de pesquisa, obter dados das respectivas secretarias, acerca dos seguintes itens:

1) Qual o número de pessoas com Transtorno do Espectro Autista? Quantos têm idade até 6 anos?

2) Quais estratégias/recursos/instrumentos utilizados para obtenção dos dados do número de pessoas com Transtorno do Espectro Autista?

3) Caso tenham o registro das crianças com Transtorno do Espectro Autista, quantos não são oralizados ou possuem limitações em sua expressão verbal (defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade de falar)?

4) As respectivas secretarias oferecem algum serviço ou benefício para pessoas com Transtorno do Espectro Autista? Se sim, quais são e quais os fluxos de acesso?

5) Qual o número de professores que atuam na Educação Infantil (EMEI e EMEB) do município?

A obtenção dos dados auxiliarão em meu projeto de pesquisa intitulado "Desafios na implementação da comunicação aumentativa e alternativa em alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil da rede municipal de educação do município de Esteio/RS".

Creio que minha proposta auxiliará no desenvolvimento de pesquisas científicas no campo das tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação, contribuindo para o desenvolvimento de novas tecnologias que promovam a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Prezados secretários, possível o retorno das informações até 31/01?

Agradeço, desde já, pela contribuição e parceria!!!!

Abraços!!!!

APÊNDICE B - Carta de Apresentação para as Escolas/ Formulário

Prezados(as) coordenadores(as),

ao cumprimentá-los(as) gostaria de fazer a minha apresentação. Sou a professora Cátia Vaz da RME de Esteio há 28 anos. Atualmente mestranda do curso de Mestrado Profissional em Informática na Educação do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), realizando o projeto de pesquisa com o tema: Comunicação Aumentativa e Alternativa para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil.

A pesquisa, cadastrada no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), tem por objetivo mapear possíveis desafios percebidos pelos professores que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Esteio/RS, na implementação de Tecnologia Assistiva, categoria de Comunicação Aumentativa e Alternativa, para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo que apresentam dificuldades em sua comunicação verbal.

Os sujeitos da pesquisa serão os educadores que atuam na Educação Infantil, etapa inicial da Educação Básica, que possuem, como discentes, crianças com TEA com alguma dificuldade em sua comunicação verbal.

Em uma primeira etapa, a partir do contato e relato de informações prévias referente às crianças com TEA na Educação Infantil, darei continuidade ao levantamento de dados pedindo a gentileza para obtenção das seguintes informações:

- Das crianças da Educação Infantil caracterizadas com Transtorno do Espectro do Autismo (diagnóstico ou suspeita) quantas não são verbais?

- Das crianças da Educação Infantil caracterizadas com Transtorno do Espectro do Autismo (diagnóstico ou suspeita) quantas possuem defasagem entre a necessidade comunicativa e sua habilidade em falar, ou seja, apresentam dificuldades em falar e serem compreendidas em diferentes contextos?

- Há, na escola, recurso de Tecnologia Assistiva, categoria de Comunicação Aumentativa e Alternativa? Quais recursos úteis e potencializadores de comunicação a escola possui?

IMPORTANTE: Gostaria também de obter o contato das profissionais (nome, e-mail ou whatsapp), sendo estas informações importantes para dar seguimento a pesquisa.

BENEFÍCIOS: A pesquisa proporcionará, aos participantes, a identificação de possíveis desafios ao implementarem a CAA para crianças com TEA, bem como contribuir com práticas inclusivas. A participação dos educadores contribuirá com a pesquisa científica com sua disponibilidade, assim como, possíveis benefícios futuros desse estudo para a área temática estudada a oferta de oficina de capacitação para qualificação dos profissionais com certificação por meio do IFRS. Todas as informações serão confidenciais e serão divulgadas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes e com o seu referido consentimento.

Desde já, agradeço a parceria e compreensão dos profissionais parceiros da pesquisa.

Atenciosamente,

Cátia Vaz

19/04/2023

APÊNDICE C - Carta convite para escolas parceiras (A e B)

CAPACITAÇÃO SOBRE A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA E O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA): PRÁTICAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Prezados(as) educadores(as) e Equipe Diretiva, ao cumprimentá-los(as) gostaria de agradecer a acolhida e parceria da (ESCOLA "A" EM ESTEIO) para a realização e participação na Capacitação sobre a Comunicação Aumentativa e Alternativa e o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): práticas no contexto escolar. Esta ação é parte do meu projeto de pesquisa que tem como tema: Tecnologia Assistiva - Comunicação Aumentativa e Alternativa para crianças com TEA na Educação Infantil.

Destaco que o referido Curso está aprovado no âmbito das ações de Extensão do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), com carga horária de 30 horas e fornecerá certificado de conclusão.

O Curso está dividido em 4 etapas, sendo:

1ª etapa: Palestra com a Mestra Bruna Poletto Salton, com a temática: Tecnologia Assistiva no Contexto Educacional. Dia: 13/06 (terça-feira), às 20h - Plataforma Zoom.

2ª etapa: Palestra com a mestrandia Cátia Vaz, com a temática: Necessidade Complexas de Comunicação e a Comunicação Aumentativa e Alternativa em crianças com TEA. Dia: 21/06 (quarta-feira), às 20h - Plataforma Zoom.

3ª etapa: Oficina Pedagógica - Práticas no Contexto Escolar, com a mestrandia Cátia Vaz. Dia: 24/06 (sábado) às 8h - Local: na Escola.

4ª etapa: Atividades propostas por meio de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) - Google Sala de Aula. Será disponibilizado o acesso aos profissionais para que possam realizar as atividades propostas antecedendo os encontros on-line síncronos, como sugestão de metodologia para maximizar as trocas nos espaços de formação.

Intenciono, com a realização da capacitação e da pesquisa científica, os seguintes benefícios: a identificação de possíveis desafios e soluções ao implementarem a CAA para crianças com TEA, a construção de conhecimentos, a realização de novas práticas inclusivas, qualificação profissional e aprendizagens.

Diante do exposto, coloco-me à disposição dos colegas para quaisquer dúvidas - contatos: XXXXX-XXXX ou catiavaz0802@gmail.com

Desde já, agradeço a parceria e compreensão dos profissionais parceiros.

Atenciosamente,

Cátia Vaz

06/06/2023

CAPACITAÇÃO SOBRE A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA E O
TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA): PRÁTICAS NO CONTEXTO
ESCOLAR

Prezados(as) educadores(as) e Equipe Diretiva, ao cumprimentá-los(as) gostaria de agradecer a acolhida e parceria da (ESCOLA "B" EM ESTEIO) para a realização e participação na Capacitação sobre a Comunicação Aumentativa e Alternativa e o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): práticas no contexto escolar. Esta ação é parte do meu projeto de pesquisa que tem como tema: Tecnologia Assistiva - Comunicação Aumentativa e Alternativa para crianças com TEA na Educação Infantil.

Destaco que o referido Curso está aprovado no âmbito das ações de Extensão do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), com carga horária de 30 horas e fornecerá certificado de conclusão.

O Curso está dividido em 4 etapas, sendo:

1ª etapa: Palestra com a Mestra Bruna Poletto Salton, com a temática: Tecnologia Assistiva no Contexto Educacional. Dia: 13/06 (terça-feira), às 20h - Plataforma Zoom.

2ª etapa: Palestra com a mestranda Cátia Vaz, com a temática: Necessidade Complexas de Comunicação e a Comunicação Aumentativa e Alternativa em crianças com TEA. Dia: 21/06 (quarta-feira), às 20h - Plataforma Zoom.

3ª etapa: Oficina Pedagógica - Práticas no Contexto Escolar, com a mestranda Cátia Vaz. Dia: 17/06 (sábado) às 8h - Local: na Escola.

4ª etapa: Atividades propostas por meio de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) - Google Sala de Aula. Será disponibilizado o acesso aos profissionais para que possam realizar as atividades propostas antecedendo os encontros on-line síncronos, como sugestão de metodologia para maximizar as trocas nos espaços de formação.

Intenciono, com a realização da capacitação e da pesquisa científica, os seguintes benefícios: a identificação de possíveis desafios e soluções ao implementarem a CAA para crianças com TEA, a construção de conhecimentos, a realização de novas práticas inclusivas, qualificação profissional e aprendizagens.

Diante do exposto, coloco-me à disposição dos colegas para quaisquer dúvidas - contatos: XXXXX-XXXX ou catiavaz0802@gmail.com

Desde já, agradeço a parceria e compreensão dos profissionais parceiros.

Atenciosamente,

Cátia Vaz

06/06/2023

APÊNDICE D - Instrumento de registro das avaliações

Avaliação: Capacitação sobre a Comunicação Aumentativa e Alternativa e o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): práticas no contexto escolar.

Na intenção de contribuir com o curso de extensão solicito, por gentileza, o preenchimento do formulário de avaliação. Grata!!!

catiavaz0802@gmail.com [Alternar conta](#)



Não compartilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail: *

Sua resposta

1) A formação contribuiu com sua prática? Se sim, qual a contribuição em seu papel mediador (docência e CAA)? *

Sua resposta

2) A formação lhe trouxe algum conhecimento significativo? Quais? *

Sua resposta

3) O que você mudaria na sua prática a partir dos conteúdos abordados na formação em relação ao seu papel mediador (docência e CAA)? *

Sua resposta

4) Quais as suas sugestões ou contribuições para formações futuras? *

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PESQUISA - MESTRADO PROFISSIONAL EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

Convido o(a) Sr.(a) para participar da pesquisa "Desafios na implementação da comunicação aumentativa e alternativa para crianças com transtorno do espectro do autismo na educação infantil da rede municipal de educação do município de Esteio/RS", que está sob responsabilidade da pesquisadora Cátia Vaz. A pesquisa faz parte da Dissertação de Mestrado em Informática na Educação vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação do Instituto federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RS - Campos Porto Alegre. Em caso de dúvidas, disponibilizo meu contato: (xx) xxxxxxxx (WhatsApp) ou pelo e-mail: catiavaz0802@gmail.com. Apenas, quando os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, peço que assine ao final deste documento.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

A pesquisa tem por objetivo mapear possíveis desafios percebidos pelos professores que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Esteio/RS, na implementação de Tecnologia Assistiva, categoria de Comunicação Aumentativa e Alternativa, para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo que apresentam dificuldades em sua comunicação oral. Sua participação envolverá a resposta a uma entrevista para informações vinculadas ao tema da pesquisa contribuindo com a pesquisadora na coleta de dados.

BENEFÍCIOS:

- De forma direta, a pesquisa irá proporcionar a identificação de possíveis desafios percebidos pelos professores, ao implementarem a comunicação aumentativa e alternativa para crianças com transtorno do espectro do autismo que apresentam dificuldades em sua comunicação oral.
- De forma indireta, os participantes irão colaborar com a pesquisa científica com sua disponibilidade e os possíveis benefícios futuros deste estudo para a área temática estudada.

Todas as informações serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Nada lhe será pago e nem cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária.

E-mail *

Sua resposta

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO: *

Após a leitura deste documento e ter esclarecido as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, expressei meu interesse em participar do estudo "Desafios na implementação da comunicação aumentativa e alternativa para crianças com transtorno do espectro do autismo na educação infantil da rede municipal de educação do município de Esteio/RS", como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os benefícios decorrentes de minha participação. Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar da pesquisa.

- Aceito participar da pesquisa
- Não aceito participar da pesquisa

Seção 2 de 2

AGRADECIMENTO

Desde já, agradeço por ter colaborado com o meu projeto de pesquisa. Gratidão!

APÊNDICE F - Entrevista Semi-Estruturada

QUESTÕES DA ENTREVISTA:

1) Qual a forma que você identifica o atraso no desenvolvimento da linguagem oral em crianças com TEA? Faz uso de indicadores? Quais?

2) Quando identificas atraso no desenvolvimento da linguagem oral, qual ou quais procedimentos a escola adota?

3) Em crianças com TEA com Necessidades Complexas de Comunicação quais mecanismos são utilizados para promover a comunicação?

4) Você conhece e faz uso de recursos úteis e potencializadores de comunicação? Quais recursos são utilizados? Como são operacionalizados?

5) Existem desafios no processo de implementação?

6) Em caso afirmativo, quais são os desafios percebidos na implementação da Comunicação Aumentativa e Alternativa para crianças com TEA que apresentam NCC?

7) A que atribui e como podemos transpor os possíveis desafios?

8) Relate um caso específico e que representou um desafio para sua atuação como docente em crianças com TEA e que apresentam ou apresentavam NCC:

9) A partir do curso realizado e das experiências vivenciadas, você mudaria a sua prática?

10) Poderias compartilhar algo inovador e que contribuiu para sua prática a partir da participação na capacitação?

APÊNDICE G - Artigo submetido e publicado pelo periódico Biblionline

Artigo submetido e publicado pelo periódico Biblionline, "A Comunicação Aumentativa e Alternativa na Educação Infantil e a Produção Científica no Brasil e em Portugal".

A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO BRASIL E EM PORTUGAL

RESUMO: Este estudo se caracteriza como uma análise acerca das produções científicas referente à temática de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) para crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, no período de 2017 a 2021. Trata-se de uma pesquisa exploratória, de revisão bibliográfica, transversal e de caráter qualitativo e quantitativo. Para a realização deste estudo foi utilizado o Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica – oasisbr gerido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT). A premissa para seleção das produções científicas foram os estudos vinculados às temáticas: Comunicação Aumentativa e Alternativa e palavras correlatas, Transtorno do Espectro Autista e Educação Infantil no Brasil e Portugal. Com base nos critérios de seleção foram computados 8 trabalhos no período de 2017 a 2021. A partir dos dados coletados e analisados, verificou-se a importância do uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa possibilitando recursos que promovem habilidades comunicativas verbais da criança, em idade pré-escolar, ampliando seu espaço de participação promovendo e enriquecendo seu processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Acessibilidade. Comunicação alternativa e aumentativa. Educação infantil. Inclusão.

ABSTRACT: This study is characterized as an approach to scientific productions regarding the thematic analysis of Augmentative and Alternative Communication (AAC) for children with Autism Spectrum Disorder in Early Childhood Education, from 2017 to 2021. It is an exploratory research, review bibliographical, transversal and of qualitative and documentary character. To carry out this study, the Brazilian Open Access to Information Portal was used – oasisbr in science by the Brazilian Institute of Information (IBICT) through the database of data studies used (<https://www.ibict.br>). The premise for the selection of scientific productions were studies linked to the themes: Augmentative and Alternative Communication and related words, Autism Spectrum Disorder and Early Childhood Education in Brazil and Portugal. Based on the resource selection criteria, 217 to 222 were computed. Alternative works in the data from the period of change in use from 0 years from the start date of use from -school, expanding its space of participation by promoting and enriching your learning process.

KEY-WORDS: Accessibility. Alternative and augmentative communication. Early childhood education. Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) tem seu início em 2008, e caracterizou-se como uma mola propulsora no processo de inclusão das pessoas com deficiência (PcD) desde a

Educação Infantil ao Ensino Superior. A PNEEPI objetiva garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento, posteriormente substituída a terminologia por Transtorno do Espectro Autista, conforme a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de

Transtornos Mentais (DSM-V) e altas habilidades/superdotação e pressupõe a garantia não somente do acesso ao ensino regular, mas também a permanência e a aprendizagem em todos os níveis de ensino. Esta Política assegura a Educação Especial enquanto modalidade inserida da educação básica ao ensino superior; oferece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como atendimento complementar e/ou suplementar, não sendo este serviço substitutivo ao ensino; formação de professores para inclusão; participação da família e comunidade; acessibilidade (arquitetônica, transporte, mobiliário, comunicação e informação) e serviços articulados garantindo a efetivação das políticas públicas.

Em 06 de julho de 2015 foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), também denominada de LBI, que se destina em seu artigo primeiro, a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando, conforme consta na Lei, a sua inclusão social e cidadania. A normativa traz em seu artigo 2º a definição de pessoa com deficiência:

considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Muitas foram as discussões, reflexões e ações até culminar na referida Lei. Marcos legais nacionais e internacionais registram, em seus documentos, a caminhada histórica que levou práticas marcadamente excludentes à luz da inclusão. Diferentes movimentos ocorreram neste percurso, e em sua grande maioria, impulsionadas pelas pessoas com deficiência e suas famílias para que seus direitos fossem respeitados. Desta feita, surge o termo “Nada sobre nós, sem nós” tendo sua primeira aparição, segundo Sassaki (2007) em 2001, através de um grupo formado por pessoas com dificuldades de aprendizagem, sendo este denominado: Grupo de Usuários de Estratégias, do Ministério da Saúde da Grã-Bretanha. Desde então, o termo segue atual e em pleno uso em diferentes nacionalidades, sendo o Nada - nenhum resultado; Sobre Nós - a respeito das pessoas com deficiência; Sem

Nós - sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência.

Diante do exposto, surge a necessidade de realização deste estudo a fim de estabelecer estratégias de busca acerca das produções científicas referente à temática de Comunicação Aumentativa e Alternativa para crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, no período de 2017 a 2021. Trata-se de uma pesquisa exploratória, de revisão bibliográfica, transversal e de caráter qualitativo e quantitativo. Para a realização deste estudo foi utilizado o Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica – oasisbr gerido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT) por meio da base de dados (<https://oasisbr.ibict.br>). A premissa para seleção das produções científicas serão os estudos vinculados às temáticas anteriormente citadas: Comunicação Aumentativa e Alternativa e palavras correlatas, Transtorno do Espectro Autista e Educação Infantil, no âmbito do Brasil e de Portugal. A partir dos dados coletados e da análise realizada pretende-se resgatar o processo histórico da Educação, com destaque a Lev Vygotsky, considerado um dos primeiros teóricos a referenciar em suas obras conceitos inclusivos.

2 COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Com o propósito de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania, a Lei Brasileira de Inclusão em seu artigo 74 diz: “É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida”. Sobretudo, a Tecnologia Assistiva identifica os diferentes tipos de recursos e serviços que possibilitam adquirir ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência levando à autonomia e, posteriormente, à inclusão.

Portanto é fundamental que os educadores conheçam as diferentes categorias de Tecnologia Assistiva, com ênfase: nos auxílios para vida diária e prática; na comunicação aumentativa e alternativa; nos recursos de acessibilidade ao computador; nos auxílios de mobilidade; nos auxílios para ampliação da função

visual; nos auxílios para melhorar a função auditiva. Como resultado, o aluno, ao se apropriar destes recursos, sentir-se-á membro partícipe de seu contexto educacional atuando de forma a contribuir na proposta da escola, quanto à metodologia apresentada e auxiliando em seu processo de aprendizagem.

No que se refere ao desenvolvimento da comunicação pode-se dizer que a linguagem verbal, apesar de ser complexa, não se caracteriza como única. Em nossas interações tentamos nos fazer entender por diferentes mecanismos antes mesmo de aprendermos a falar, como por exemplo, o uso de gestos e vocalizações. Através destes comunicamos sensações como alegrias e desconfortos. Ao longo do nosso crescimento desenvolvemos a comunicação verbal (sistema de símbolos) que podem ser representadas da forma oral ou escrita. Na impossibilidade de representação simbólica da linguagem verbal temos uma comunicação denominada não-verbal.

No que tange a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular considera como a primeira etapa da Educação Básica, sendo o alicerce de todo o processo educacional. Em seu documento faz referência aos eixos estruturantes das práticas pedagógicas: as interações e a brincadeira. Os eixos, descritos no documento, estão expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e com base nestas essências surgem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Quando a criança entra na escola, pressupomos que tenha adquirido inúmeras experiências em seu entorno social por ser naturalmente um sujeito de interações e é importante validarmos este processo de aprendizagem. Quando disponibilizamos recursos pertinentes às crianças (pré-escolar) que não tenham habilidades comunicativas verbais, estaremos potencializando-as a participar enriquecendo assim seu processo de construção de conhecimento. A criança, neste contexto, e habilitada a expressar seus pensamentos, dispõe de mecanismos possíveis de interação dialogando, questionando, apropriando-se dos diferentes nomes de objetos aos quais a cercam e estão, desta forma, inseridas em etapas pontuais de aprendizagem.

Ao potencializar estas construções, através da Tecnologia Assistiva, permitimos o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores. Segundo os autores, podemos formular a lei fundamental deste desenvolvimento do seguinte modo:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VIGOTSKII, LURIA, LEONTIEV, 2012, p.114).

As diferentes formatações de representação da linguagem originam-se como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a circundam. Quando apreendidas convertem-se em linguagem interna, transformando-se em função mental interna dando espaço ao pensamento da criança. O conhecimento do mundo e as diferentes formas de representação deste são construídos na criança através das interações. Enquanto objeto de conhecimento adquirido e tendo como seu, a criança age sobre si e sobre o mundo num processo crescente de autonomia aumentando, cada vez mais, sua capacidade de aprender.

3 O PROCESSO HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY E OS CONCEITOS INCLUSIVOS

Pensar a Educação na perspectiva inclusiva, antes mesmo dos adventos legais em diferentes esferas e nacionalidades, aos quais surgem do percurso histórico da educação especial no mundo, nos reporta a teoria Histórico-Cultural de Lev S. Vygotsky, um dos pioneiros a abordar o cerne da concepção inclusiva. O psicólogo russo fundou, durante a década de 20, o Instituto de Defectologia Experimental, definido como: a ciência que aborda os defeitos, no que tange ao cérebro e ao sistema nervoso. Chama atenção a forma como o teórico concebe a deficiência dando ênfase não às necessidades apresentadas pela criança e sim suas habilidades. A concepção, aqui apresentada, caracteriza o teórico como visionário indo este de encontro ao paradigma até a pouco tempo enraizado e fundamentado no modelo clínico-médico, sendo a deficiência característica do sujeito, sendo assim, organiza-se as propostas pedagógicas e atividades pautadas na história clínica.

Em contrapartida, Vygotsky nos diz que o individual se dá na construção da relação com o outro (outro coletivo). Neste íterim rejeitava dados quantitativos atribuídos por testes psicológicos dando ênfase aos aspectos qualitativos resultantes

das experiências socialmente organizadas. Segundo Vygotsky, é nestas relações, no contato com a cultura na qual estamos inseridos, que se dá a construção humana, culminando na humanização dos sujeitos das relações. É também nas relações que conhecemos o outro. Para tal precisamos entender o termo empregado por Vygotsky de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) sendo este o espaço entre o que a criança já é, ou seja, sabe fazer sem auxílio denominado de Nível de Desenvolvimento Real (NDR), e o que tem a potencialidade para vir a ser compreendido por Nível de Desenvolvimento Potencial, e, que para alcançar este nível necessita, neste percurso, ser assistida em seu contexto.

Avançando nas reflexões sobre a Educação na perspectiva inclusiva nos deparamos com mudanças na visão de mundo, ou seja, uma crise de paradigma. Segundo Mantoan (2004), uma crise de paradigma é uma crise de concepção. O que tínhamos já não nos serve mais. Nesta adversidade surge um novo modelo - o modelo social da deficiência. A ideia retrata a ineficiência do contexto ao qual o sujeito se insere. Aqui o contexto precisa ser analisado de forma que identifique as barreiras e as elimine para que a pessoa com deficiência participe de forma plena fazendo valer o que preconiza na legislação e por meio das bases que sustentam a teoria Histórico-Cultural de que a aprendizagem se dá devido aos processos de trocas, da interação do sujeito com seu meio social e cultural.

Beyer (2006) nos diz que a partir do paradigma sociológico, a deficiência encontra-se no social, desfocando o olhar do sujeito para as barreiras identificadas em seu contexto. A LBI traz em seu artigo terceiro a definição de barreiras como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros: classificadas em: barreiras urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, barreiras atitudinais e tecnológicas.

Diante do exposto e para verificar as produções científicas referente à temática de Comunicação Aumentativa e Alternativa para crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, no período de 2017 a 2021, proposta deste estudo, foram estabelecidas estratégias de busca e aplicadas no Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica – oasisbr, do IBICT.

4 MATERIAL E MÉTODOS

O acesso às produções científicas deu-se através da Busca Avançada com o uso do filtro Documento, aos quais compreende: dissertação, teses e artigos, além dos seguintes descritores: comunicação aumentativa e alternativa, comunicação ampliada e alternativa, comunicação suplementar e alternativa, sistema de comunicação aumentativa e alternativa (estes concordam com os pressupostos da International Society for Augmentative and Alternative Communication – ISAAC), sistemas alternativos e facilitadores de comunicação, Picture Exchange Communication System e as siglas correspondentes: CAA, CSA, SCAA, PECS. Dos descritores selecionados foram computadas 324 dissertações, 126 teses e 163 artigos.

O levantamento, das produções científicas, foi relacionado aos termos: Comunicação Aumentativa e Alternativa e palavras correlatas, Transtorno do Espectro Autista e Educação Infantil no Brasil e Portugal. Com base nos critérios de seleção foram computados 8 trabalhos no período de 2017 a 2021. No quadro 1 a seguir, são apresentados os resultados dos trabalhos mapeados no Brasil e em Portugal.

Quadro 1 – Produções científicas analisadas sobre Comunicação Aumentativa e Alternativa e palavras correlatas, Transtorno do Espectro Autista e Educação Infantil no Brasil e Portugal

ANO	PAÍS/ ESTADO/ REGIÃO	INSTITUIÇÃO	CIDADE	DOCUMENTO	ÁREA DO CONHECIMENTO
2018	Brasil São Paulo Região Sudeste	Universidade Federal de São Carlos	São Paulo	Tese	Educação Especial
2017	Portugal Região Central	Instituto Politécnico de Coimbra	Coimbra	Dissertação	Educação Especial
2019	Portugal Região Noroeste	Universidade Fernando Pessoa	Porto	Dissertação	Terapêutica da Fala
2019	Brasil Rio Grande do Sul Região Sul	Universidade Federal de Pelotas	Pelotas	Dissertação	Ciências Humanas Educação

ANO	PAÍS/ ESTADO/ REGIÃO	INSTITUIÇÃO	CIDADE	DOCUMENTO	ÁREA DO CONHECIMENTO
2020	Brasil Curitiba Região Sul	Universidade Federal do Paraná	Paraná	Dissertação	Educação
2018	Portugal Região Central	Instituto Politécnico de Coimbra	Coimbra	Dissertação	Educação Especial
2019	Brasil São Paulo Região Sudeste	Universidade Federal de São Carlos	São Paulo	Dissertação	Ciências Humanas Educação Tópicos Específicos de Educação
2017	Brasil Rio Grande do Sul Região Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Porto Alegre	Artigo	Educação

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Em continuidade à análise das produções científicas, no quadro 2 disponho a autoria, ou diferentes autores, no caso de artigos, o título referido e os respectivos descritores.

Quadro 2 – Lista das produções científicas quanto ao autor, título e descritores

AUTOR	TÍTULO	DESCRITORES
Viviane Rodrigues	Efeitos do PECS associado ao point- of-view video modeling na comunicação de crianças com transtorno do espectro autista	Educação Especial. Comunicação Suplementar e Alternativa. Transtorno do Espectro Autista. Sistema de Comunicação por Troca de Figuras. Modelagem em Vídeo.
Ana Carolina Almeida Lote	Promoção da Comunicação através do sistema aumentativo e alternativo de comunicação SPC	Comunicação, autismo, comunicação aumentativa e alternativa, intervenção precoce, símbolos pictográficos de comunicação.
Ana Rita Monteiro Mendes	Percepção dos educadores de infância acerca do uso da comunicação aumentativa e alternativa com crianças com perturbação do espectro do autismo	Perturbação do Espectro do Autismo, Comunicação Aumentativa e Alternativa, Percepção, Educadores de Infância, Barreiras, Facilitadores, Contexto Educativo.
Simone Rosa da Silva	A integração da comunicação alternativa e ampliada através do protocolo Picture Exchange Communication System PECS® no aumento da frequência de mandos em um aluno com transtorno do espectro autista	Autismo; educação infantil; comunicação alternativa e ampliada.
Carla Neto do Vale Heinrichs	Implementação do PECS para uma criança com autismo e seus parceiros de comunicação na educação infantil	Autismo. Sistema de Comunicação por Troca de Figuras. Vídeo Modelação. Comunicação Suplementar e Alternativa. Formação de interlocutores.

AUTOR	TÍTULO	DESCRITORES
Vera Lúcia Lopes de Almeida	Influência do Picture Exchange Communication System (PECS) na comunicação e aquisição da linguagem numa criança com Perturbação do Espectro do Autismo	Picture Exchange Communication System; Comunicação Desenvolvimento da Linguagem; Perturbação do Espectro do Autismo.
Munike Massarol Débora Deliberato	Pesquisas em Comunicação Suplementar e Alternativa na Educação Infantil	Educação Especial. Educação Infantil. Sistemas de Comunicação Alternativos e Suplementares.
Ana Carolina Gurian Manzini	Aplicação condensada das três primeiras fases do PECS em uma menina com transtorno do espectro do autismo	Educação Especial, Transtorno do Espectro do Autismo, Picture Exchange Communication System.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

No quadro 3, relaciono a pesquisa realizada com os respectivos objetivos.

Quadro 3 – Produções científicas: título e objetivos

TÍTULO	OBJETIVOS
Efeitos do PECS associado ao point-of-view video modeling na comunicação de crianças com transtorno do espectro autista	Analisar os efeitos do Picture Exchange Communication System (PECS) associado ao Point-of-view Video Modeling (POVM) no desempenho das habilidades comunicativas de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Necessidades Complexas de Comunicação, bem como envolver os responsáveis, professoras e estagiárias destas crianças em todo o processo.
Promoção da Comunicação através do sistema aumentativo e alternativo de comunicação SPC	Promoção da comunicação através do sistema aumentativo e alternativo de comunicação SPC. A intervenção concretizou-se numa criança de 3 anos com perturbação de espectro de autismo com diagnóstico de atraso na linguagem, integrada numa equipa de intervenção precoce. Baseou-se na introdução do sistema SPC (Símbolos Pictográficos de Comunicação) com o objetivo de desenvolver a intencionalidade comunicativa, estabelecer interações comunicativas e desenvolver a oralidade.
Perceção dos educadores de infância acerca do uso da comunicação aumentativa e alternativa com crianças com perturbação do espectro do autismo	Caracterizar o uso da CAA pelos educadores de Infância com crianças com PEA, bem como conhecer a perceção destes participantes acerca do uso da mesma.
A integração da comunicação alternativa e ampliada através do protocolo Picture Exchange Communication System PECS® no aumento da frequência de mandos em um aluno com transtorno do espectro autista	Analisar a contribuição do protocolo PECS® na comunicação de uma criança com autismo não verbal inserida na educação infantil de uma escola municipal regular analisando se a sua implementação em um contexto clínico proporcionou o aumento de mandos verbais e não verbais do participante na escola e facilitou a generalização de mandos para outros contextos escolares e com diferentes parceiros de comunicação. Além disso, a perceção da professora quanto à interação/comunicação e comportamento do aluno foi avaliada pré e pós intervenção.

TÍTULO	OBJETIVOS
Implementação do PECS para uma criança com autismo e seus parceiros de comunicação na educação infantil	Avaliar a eficácia da implementação do PECS associado a Video Modelação (VM) para uma criança da Educação Infantil com Autismo e, ainda, elaborar, implementar e avaliar um programa de Formação de Interlocutores - ou Parceiros de Comunicação - para a utilização do PECS.
Influência do Picture Exchange Communication System (PECS) na comunicação e aquisição da linguagem numa criança com Perturbação do Espectro do Autismo	Compreender a influência da utilização do PECS na comunicação oral de uma criança de quatro anos com PEA.
Pesquisas em Comunicação Suplementar e Alternativa na Educação Infantil	Mapear a produção de conhecimento acerca da Comunicação Suplementar e Alternativa na Educação Infantil indexada em Bases de Dados Científicos de 1980 a julho de 2015 e nos Anais do Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa.
Aplicação condensada das três primeiras fases do PECS em uma menina com transtorno do espectro do autismo	Analisar os efeitos da aplicação condensada das três primeiras fases do PECS na emergência de novas respostas de troca de figuras no transtorno do espectro do autismo em contexto natural.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

A seguir, a partir das produções científicas selecionadas e que constam dos quadros 1, 2 e 3, serão apresentados os resultados e a discussão à luz do corpus teórico deste estudo.

5 ANÁLISE E RESULTADOS

Referenciando o propósito do presente artigo da busca de produções científicas que abordassem a temática da Comunicação Aumentativa e Alternativa na Educação Infantil e, a partir dos descritores, enquanto critérios de busca, selecionei 8 pesquisas, no período compreendido de 2017 a 2021. No quadro 1 as pesquisas foram dispostas de maneira a identificar o ano, país/estado, região, instituição, cidade, documento e área de conhecimento. Foram identificadas 1 tese de doutorado, 6 dissertações de mestrado e 1 artigo. Das dissertações 3 são de Portugal e 3 do Brasil. No Brasil duas delas são da região Sul e 1 da região Sudeste. A única tese aqui expressa foi descrita na região Sudeste. O artigo referenciado foi produzido na região Sul do Brasil.

A partir dos dados coletados e analisados, foi possível perceber a importância da comunicação alternativa para resgatar a potencialidade da criança como preconiza Vygotsky, visando levá-la de sua Zona do Desenvolvimento Real (de não comunicação) para sua esperada Zona de Desenvolvimento Proximal (de comunicar-se).

A partir da coleta de estudos foi possível destacar as seguintes pesquisas:

A) *“Efeitos do PECS associado ao point-of-view video modeling na comunicação de crianças com transtorno do espectro autista”*, que teve como objetivo analisar os efeitos do Picture Exchange Communication System (PECS) associado ao Point-of-view Video Modeling (POVM) no desempenho das habilidades comunicativas de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Necessidades Complexas de Comunicação. O estudo analisou o desempenho durante a intervenção, averiguou o nível de independência, monitorou o vocabulário, demonstrou as habilidades de comunicação. Por fim, analisou o desempenho dos parceiros de comunicação durante a aplicação do PECS e POVM. Concluiu-se que os participantes com TEA indicaram uma mudança após a intervenção, comparando a condição de linha de base com a intervenção e follow-up, demonstrando uma possibilidade em Comunicação Suplementar e Alternativa para as crianças com TEA.

B) *“Promoção da Comunicação através do sistema aumentativo e alternativo de comunicação SPC”* objetivou a promoção da comunicação através do sistema aumentativo e alternativo de comunicação SPC. Os resultados da intervenção demonstraram-se positivos. Antes da intervenção a criança não verbalizava apenas emitia sons e apresentava muitas estereotípicas. Após a intervenção, a criança desenvolveu a verbalização e a intencionalidade de comunicação.

C) *“Percepção dos educadores de infância acerca do uso da comunicação aumentativa e alternativa com crianças com perturbação do espectro do autismo”* intencionou caracterizar o uso da CAA pelos educadores de Infância com crianças com PEA, bem como conhecer a percepção destes participantes acerca do uso da mesma. Os resultados demonstraram que os educadores de infância não usam na sua totalidade a CAA em crianças com PEA, e foram identificados fatores essenciais para o sucesso da utilização da CAA, nomeadamente, a formação, o trabalho colaborativo, o envolvimento dos pais/família, o uso da CAA em todos os contextos e com todos os interlocutores.

D) “*A integração da comunicação alternativa e ampliada através do protocolo Picture Exchange Communication System PECS® no aumento da frequência de mandos em um aluno com transtorno do espectro autista*” objetivou analisar a contribuição do protocolo PECS® na comunicação de uma criança com autismo não verbal inserida na Educação Infantil de uma escola municipal regular. O estudo forneceu dados empíricos que suportou o uso da PECS® como um Protocolo de Comunicação Alternativa e Ampliada viável e promissor para ser utilizado em crianças com autismo no contexto escolar de ensino comum.

E) “*Implementação do PECS para uma criança com autismo e seus parceiros de comunicação na educação infantil*” propôs avaliar a eficácia da implementação do PECS associado a Vídeo Modulação CVM, para uma criança da Educação Infantil com Autismo e, ainda, elaborar, implementar e avaliar um programa de Formação de Interlocutores - ou Parceiros de Comunicação - para a utilização do PECS. Os efeitos alcançados corroboraram a literatura sobre o tema, pois confirmaram os resultados positivos do PECS na promoção da comunicação funcional, e demonstraram que a aplicação no contexto educacional é viável, ampliando as possibilidades de inclusão plena da criança com Transtorno do Espectro Autista.

F) “*Influência do Picture Exchange Communication System (PECS) na comunicação e aquisição da linguagem numa criança com Perturbação do Espectro do Autismo*” apresentou como principal finalidade compreender a influência da utilização do PECS na comunicação oral de uma criança de 4 anos com PEA. Com base na análise dos resultados, verificou-se que houve uma melhora significativa de competências comunicativas e linguísticas. Os dados obtidos sugeriram que a utilização de imagens/figuras com a finalidade de interação e solicitação de algo desejado parece ter contribuído para o aparecimento de sons e palavras.

G) “*Pesquisas em Comunicação Suplementar e Alternativa na Educação Infantil*” teve como objetivo mapear a produção de conhecimento acerca da Comunicação Suplementar e Alternativa na Educação Infantil indexada em Bases de Dados Científicas de 1980 a julho de 2015 e nos Anais do Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa. Foram encontrados 80 trabalhos nacionais e internacionais a respeito da temática. O tema é recente no panorama brasileiro. As pesquisas internacionais focalizaram o desenvolvimento da linguagem e aspectos comunicativos das crianças com deficiência e pesquisadores brasileiros se

propuseram a dar suporte em escolas com adaptações de atividades e estratégias pedagógicas por meio da comunicação suplementar e alternativa.

H) “*Aplicação condensada das três primeiras fases do PECS em uma menina com transtorno do espectro do autismo*” objetivou a análise dos efeitos da aplicação condensada das três primeiras fases do PECS na emergência de novas respostas de troca de figuras no transtorno do espectro do autismo em contexto natural. A presente pesquisa concluiu que as estratégias de condensar as três fases do PECS adotaram se viáveis no contexto domiciliar e proporcionaram para a criança e seus parceiros de comunicação, aprendizagem efetiva sobre o uso da comunicação alternativa.

Após a realização da análise dos dados evidencia-se a importância do uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa possibilitando recursos que promovam habilidades comunicativas verbais da criança, em idade pré-escolar, ampliando seu espaço de participação promovendo e enriquecendo seu processo de aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma retrospectiva dos processos históricos do percurso da Educação na perspectiva inclusiva, proposta imbuída na PNEEPI, no que concernem os pressupostos teóricos e a finalidade exposta nos objetivos dos apontamentos legais da presente Política e, os dados coletados das produções científicas percebe-se que, os resultados da prática sistemática do uso da comunicação aumentativa e alternativa auxiliam, significativamente, na comunicação e, conseqüente desenvolvimento e aprendizado das crianças em etapas precoces de escolaridade.

Não podemos somente restringir a comunicação humana na possibilidade única de nos utilizarmos da comunicação oral. Há uma valorização desta frente a outras possibilidades e a tendência de subestimar as diferentes formas de expressão. Diante deste fato, nos sentimos impactados e imobilizados tendendo a não buscarmos conhecimentos pertinentes às tecnologias existentes de comunicação alternativa. O não conhecimento nos distancia, cada vez mais, da busca de recursos possíveis diante do que nos é apresentado.

Nesta perspectiva Sasaki aponta os princípios que objetiva a construção de uma escola de qualidade, que são: celebração das diferenças individuais, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, contribuição de cada aluno, aprendizado cooperativo, solidariedade humanitária, igual importância das minorias em relação à maioria, cidadania com qualidade de vida. Mantoan (2004) define escola de qualidade como espaços educativos de construção de personalidades humanas. Acrescenta que, nestes ambientes, valoriza-se a diferença pela convivência com seus pares enfatizando as relações socioafetivas. Diante do exposto vê-se o prenúncio de Lev Vygotsky antecipando e anunciando o que creio ser incondicional, sendo a qualidade das trocas sociais em que quanto mais intensas e positivas estabelecerem-se às trocas psicossociais, mais consistente dar-se-á o desenvolvimento infantil.

Dar-se conta das relações existentes entre os fundamentos apontados nas bases legais da Educação na perspectiva inclusiva em que também culminam na LBI e a teoria Histórico- Cultural de Vygotsky é acreditar que as trocas psicossociais são premissas para a constituição, cada vez mais promissoras, das Funções Mentais Superiores, socialmente formadas e culturalmente transmitidas através da linguagem. Nas relações é imprescindível conhecermos o educando, identificando seus saberes e seus interesses. Assim partimos do conhecimento já constituído chamado pelo teórico de Zona de Desenvolvimento Real para a Zona de Desenvolvimento Potencial (conhecimento capaz de adquirir) mediado pelos agentes do seu contexto designado de Zona de Desenvolvimento Proximal. Saliento aqui o papel do educador enquanto mediador do processo intercedendo as relações entre a criança e o mundo. É necessário que o educador interaja, analise e avalie com os alunos formas que os instiguem a aprender a aprender e que se sintam partícipes e reconhecedores da constituição de sujeitos capazes de construir conhecimento.

REFERÊNCIAS

BEYER, H. O. Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva?. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.2, n.26, p.75-81, 2005.

BEYER, H. O. **Inclusão e Avaliação na Escola de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/SEESP, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 17 dez. 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar - O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. (org). **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky - Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio- histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

SASSAKI, R. K. Nada sobre Nós, sem Nós: da integração à inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, n. 58, p.20-30, set. /out. 2007.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre Deficiência na Era da Inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**. São Paulo, ano 5, n. 24, p. 6-9, jan. /fev. 2002.

SILUK, A. C. P. (org). **Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Santa Maria: UFSM, 2011.

VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2012.

ZORZI, J. L. **Aquisição da Linguagem Infantil: desenvolvimento, alterações e terapia**. São Paulo: Pancast, 1993

APÊNDICE H - Artigo submetido e publicado pelo periódico Olhares & Trilhas

Artigo submetido e publicado pelo periódico Olhares & Trilhas,, "Incursoão Histórica da Política de Educação Especial no Brasil na Exclusão à Perspectiva Inclusiva”.

INCURSÃO HISTÓRICA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DA EXCLUSÃO À PERSPECTIVA INCLUSIVA

Cátia Vaz⁸

Lizandra Brasil Estabel⁹

RESUMO: A assistência às pessoas com deficiência no Brasil teve seu início no período Imperial, com o surgimento de duas instituições especializadas para as pessoas cegas e surdas. No entanto, somente no início do século XX, surgem os serviços destinados ao atendimento especializado às diferentes necessidades das pessoas com deficiência. Na trajetória de políticas educacionais especiais, por meio da Constituição Federal de 1988, ocorreram mudanças significativas na educação escolar para as pessoas com deficiência. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) tem seu início em 2008, dando ênfase à Educação Especial como modalidade de ensino. Sendo assim, as discussões envolvendo essa temática inserem-se em diferentes etapas da educação básica, assim como no ensino superior. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) caracterizou-se como uma mola propulsora no processo de inclusão das Pessoas com Deficiência (PcD), desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. A PNEEPI pressupõe a garantia não somente do acesso ao ensino regular, mas também a garantia da permanência e da aprendizagem em todos os níveis de ensino. Diante do exposto, o presente artigo de revisão intenta apresentar e res gatar a incursão histórica da política de Educação Especial no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Política da Educação Especial. Educação. Inclusiva.

ABSTRACT: Assistance to people with disabilities in Brazil began in the Imperial period, with the emergence of two specialized institutions for blind and deaf people. However, it was only at the beginning of the 20th century that services aimed at providing specialized assistance to the different needs of people with disabilities emerged. In the trajectory of special educational policies, through the Federal Constitution of 1988, significant changes occurred in school education for people with disabilities. The National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (PNEEPI) began in 2008, placing emphasis on Special Education as a teaching modality. Therefore, discussions involving this topic are inserted in different stages of basic education, as well as in higher education. The National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education

⁸ Acadêmica de Mestrado Profissional em Informática na Educação do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (MPIE/IFRS), e-mail: catiavaz0802@gmail.com

⁹ Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PGIE/UFRGS), Professora do Mestrado Profissional em Informática na Educação do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (MPIE/IFRS) e do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências (PPgECi) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9339-2864>, e-mail: lizandra.estabel@poa.ifrs.edu.br

(PNEEPEI) was characterized as a driving force in the process of inclusion of People with Disabilities (PwD), from Early Childhood Education to Higher Education. PNEEPI presupposes the guarantee not only of access to regular education, but also the guarantee of permanence and learning at all levels of education. Given the above, this review article attempts to present and rescue the historical incursion of Special Education policy in Brazil.

KEYWORDS: Special education. Special Education Policy. Inclusive education.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva vem sendo abordada em todos os níveis e modalidades de ensino, gerando reflexões sobre como os diferentes integrantes da escola percebem a diversidade e de que forma os estudantes com deficiência são inseridos no contexto educacional para que ocorra o processo de aprendizagem. Assim, acreditava-se, por um longo tempo, que os estudantes com deficiência seriam mais bem atendidos em uma educação colateral à escola comum.

Entretanto, dentre tais reflexões, passa-se a entender que a constituição dos seres humanos se dá pelas suas relações sociais e que estas são a base para a constituição humana. O contexto social onde ocorrem essas relações tende a unificar, nos diferentes tempos históricos, a compreensão sobre o significado da diversidade humana, da qual se compreende que cada indivíduo possui características próprias que o difere de categorias de padrões preestabelecidos. Nesse contexto, por muito tempo, acreditava-se que a escola não levava em consideração tal diversidade, categorizando os sujeitos ditos “normais” e, excluindo aqueles que apresentassem singularidades diversas que os distanciasse de um padrão estabelecido pela sociedade.

Em uma análise histórica, a pessoa com deficiência, na Idade Média, era rejeitada no seu contexto social, culminando no extermínio desses sujeitos. Já na Idade Moderna, muitos estudos sobre as pessoas com deficiência eram realizados como parâmetros para confirmar a hipótese de que a deficiência se vinculava aos aspectos patológicos de saúde. Na linha do tempo, somente na Idade Contemporânea, seguindo um modelo segregador, é que começa a ocorrer uma inserção das pessoas com deficiência no contexto social, mas em instituições educacionais especializadas.

Já a oferta de serviços escolares e sociais que buscavam uma integração social dessas pessoas e as oportunidades de convivência que, aos poucos, começaram a estar presentes na sociedade permitiram que as pessoas com deficiência tivessem condições de vida análoga às demais pessoas. Esse feito deu-se na metade do século XX. Nesse mesmo período surge o processo de democratização da Escola com a universalização¹⁰ do acesso, porém essa prerrogativa de inclusão das pessoas com deficiência ainda não indicava uma efetividade real.

Da década de 90 em diante, em uma ação de políticas conjuntas para corrigir essas falhas de inclusão escolar e social, demonstradas nos processos históricos das pessoas com deficiência, surgem marcos políticos e legais que culminam com grande força efetiva na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008). Esta política reflete-se em pressupostos teóricos e em apontamentos legais da legislação brasileira.

Construir escolas pautadas em uma perspectiva inclusiva requer acolher e valorizar as diferenças, para tal, Sassaki (2007) aponta os princípios que objetiva a construção de uma escola de qualidade, que são: celebração das diferenças individuais, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, contribuição de cada estudante, aprendizado cooperativo, solidariedade humanitária, igualdade de importância das minorias em relação à maioria, e cidadania com qualidade de vida.

Por sua vez, Mantoan (2003, p. 63) já definia “escola de qualidade como espaços educativos de construção de personalidades humanas” e acrescenta que, “nesses ambientes, valoriza-se a diferença pela convivência com seus pares, enfatizando as relações socioafetivas”. Diante do exposto, vê-se o prenúncio de Lev Vygotsky (1984), antecipando e anunciando o que se acredita ser incondicional: a qualidade das trocas sociais, em que quanto mais intensas e positivas estabelecerem-se as trocas psicossociais, mais consistente dar-se-á o desenvolvimento infantil.

Com base nas considerações acima, o presente artigo de revisão objetiva resgatar a incursão histórica da política de Educação Especial no Brasil, apresentando o percurso histórico sobre as percepções legais da garantia de direitos

¹⁰ A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - fundamenta o direito dos “excepcionais” à educação, dando preferência à inserção no sistema geral de ensino.

às pessoas com deficiência e, por fim, refletir acerca dos pressupostos teóricos que permeiam aspectos educacionais inclusivos

2 PERCURSO HISTÓRICO SOBRE AS PERCEPÇÕES LEGAIS DA GARANTIA DE DIREITOS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A assistência às pessoas com deficiência no Brasil teve seu início no período Imperial com o surgimento de duas instituições situadas no estado do Rio de Janeiro: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, na atualidade denominado de Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos Mudos em 1857, hoje conhecido como Instituto Nacional da Educação de Surdos – INES (MAPA, 2020).

O Instituto Benjamin Constant (IBC, 2020) caracteriza-se como o centro de referência nacional na deficiência visual. Estabelecidas em seu regimento, destacadamente no Capítulo 1 do Artigo 1º, as atribuições dessa instituição são:

X- desenvolver programas de reabilitação, pesquisas de mercado de trabalho e de promoção de encaminhamento profissional, visando possibilitar, às pessoas com deficiência visual, o pleno exercício da cidadania; e

XI- atuar de forma permanente junto à sociedade, através dos meios de comunicação de massa e de outros recursos, visando o resgate da imagem social das pessoas com deficiência visual.

Por sua vez, o Instituto Nacional da Educação de Surdos (2022) tem como missão

[...] a produção, o desenvolvimento e a divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez em todo o território nacional, bem como subsidiar a Política Nacional de Educação, na perspectiva de promover e assegurar o desenvolvimento global da pessoa surda, sua plena socialização e o respeito as suas diferenças.

Retomando o percurso histórico, no início do século XX, mais precisamente no ano de 1926, surge o Instituto Pestalozzi, instituição habilitada a atender pessoas com deficiência mental. No ano de 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). No mesmo ano, surge o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas superdotadas.

Segundo dados atuais, a Apae Brasil (2022) caracteriza-se por ser

[...] uma grande rede constituída por pais, amigos, pessoas com deficiência, voluntários, profissionais e instituições parceiras -

públicas e privadas - unidas para a promoção e defesa dos direitos de cidadania da pessoa com deficiência e a sua inclusão social. Atualmente o Movimento congrega a Fenapaes - Federação Nacional das Apaes, 24 Federações das Apaes nos Estados e mais de duas mil e duzentas Apaes distribuídas em todo o País, propiciando atenção integral a mais de 700 mil pessoas com deficiência intelectual e múltipla. É o maior movimento social do Brasil e do mundo na sua área de atuação.

Em 1961, a Lei Federal nº 4.024 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) fundamenta o direito dos “excepcionais” à educação, dando preferência à sua inserção no sistema geral de ensino. Essa normativa, alterada pela Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, não pressupõe a organização do ensino que atenda as demandas específicas das pessoas com deficiência, desta forma, reforçando o ingresso dos alunos às classes e às escolas especiais.

No que tange à formação continuada dos professores, a LDBEN preconiza, no parágrafo I do Art. 61 e nos parágrafos II e V do Art. 67, assegurar ao professor a capacitação em serviço, o aperfeiçoamento continuado, assim como a previsão de tempo necessário para estudar sem prejudicar a demanda de trabalho. Dessa forma, entende-se que a garantia legal de espaços de formação continuada melhora a qualidade de ensino e aprendizagem em todas as modalidades de ensino.

Em 1973, o Ministério da Educação (MEC) implementou o Centro Nacional de Educação Especial no qual, sob a perspectiva integracionista, impulsionou o crescimento de instituições de educação especial.

Na década de 80, os avanços significativos para a educação escolar de pessoas com deficiência passaram a ter seu respaldo na Constituição Federal de 1988. Um dos seus objetivos fundamentais, expresso no artigo Art. 3º, inciso IV, é: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. O documento garante também o direito à igualdade (no Art. 5º) e aborda, em seu artigo 205, o direito de todos à educação, visando “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A referida Constituição define, em seu artigo 206, inciso I, como um dos princípios para o ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Acrescenta, ainda, que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia do acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, em seu artigo 55, determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Nessa mesma década surge a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), cujo principal objetivo é prover as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que tem como objetivo incorrer sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Nesta Declaração de Salamanca pode-se destacar que:

Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. (UNESCO, 1994, p. 1).

Na Declaração de Salamanca, em relação aos governos, é determinado que eles garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, “programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas” (UNESCO, 1994, p. 2). Ao referir-se às escolas, afirma que elas devem estar centradas nas diferentes necessidades dos alunos, objetivando a garantia de uma escolarização mais flexível e adaptativa, contribuindo tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão dos estudantes. Segundo o documento: “Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre estudantes com necessidades educacionais especiais e seus colegas.” (UNESCO, 1994, p. 5).

Dentre outros, esses principais marcos políticos e legais começam a influenciar a formulação das políticas públicas brasileiras de educação inclusiva. Nessa perspectiva, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), de 1994, propõe como objetivo geral:

[...] servir como fundamentação e orientação do processo global da educação de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades, criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1994).

Porém, conforme os marcos político-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), a PNEE voltou-se ao “processo de integração instrucional” à medida em que possibilitou o ingresso, ao ensino regular, somente dos alunos que apresentassem condições de acompanhar o currículo, desta forma, não provocando reflexão de práticas pedagógicas que potencializasse espaços educativos e que valorizasse a diferença e convivência com os seus pares.

Seguindo o percurso histórico sobre as percepções legais da garantia de direitos às pessoas com deficiência, em 1999 foi publicado o Decreto nº 3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, que considera a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino, salientando a educação especial como complementar ao ensino regular.

Ao mesmo tempo, além do contexto da área educacional, o Brasil passa a garantir direitos da pessoa com deficiência em outros contextos sociais. Como exemplo, a Lei nº 10.048 de 8 de novembro de 2000 destaca a prioridade de atendimento em diferentes serviços e espaços sociais às pessoas com deficiência, aos idosos, às gestantes, às lactantes e às pessoas com crianças de colo. No mesmo ano, a Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Seguindo a garantia de direitos sociais e políticos às pessoas com deficiência, foi implementada a Lei nº 10.226 de 15 de maio de 2001, que determina sobre a escolha dos locais de votação de mais fácil acesso para o eleitor com deficiência ou com mobilidade reduzida.

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) que estabelece metas e objetivos para que os sistemas de ensino contribuam no atendimento às necessidades educacionais especiais e destaca a necessidade de melhorias nas seguintes áreas: oferta de matrículas nas classes comuns do ensino regular, formação de professores, acessibilidade física e o atendimento educacional especializado.

Ainda em 2001, foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Destaca-se o artigo 7º desta resolução, que diz: “o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica”. No artigo 2º, além de destacar a realização da matrícula para todos os estudantes

em classes comuns, acrescenta que as escolas devem se organizar para assegurar o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais com condições para uma educação de qualidade.

No mesmo ano, por meio do Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, o Brasil promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, que é a Convenção de Guatemala instituída em 1999. Essa Convenção passa a reforçar o entendimento de que não se admite a substituição do ensino regular pelo ensino especial, mesmo para aqueles com deficiências mais severas.

Nesse ensejo, estudiosos da área, como Mantoan (2003), passam a questionar a legalidade da PNEE de 1994, principalmente no que diz respeito à possibilidade de excluir da escola comum o grupo de crianças que forem vistas como incapazes de acompanhar o currículo do ensino regular. Além disso, Mantoan (2003) passa a demonstrar contradições que existem em partes da nova LDBEN (Lei nº 9.394/96), frente aos pressupostos da Convenção de Guatemala e da Constituição Federal de 1988, pois, em seu artigo 58, a LDBEN continua admitindo a substituição do ensino regular pelo ensino especial, não estando de acordo com as outras recomendações legais da oferta do atendimento educacional especializado sem substituir o ensino comum. Mantoan (2003) afirma que a Convenção de Guatemala aponta claramente a impossibilidade de diferenciação do tipo de escola com base na deficiência.

A Convenção de Guatemala (BRASIL, 2001) certifica que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, trazendo em seu texto o conceito de discriminação, isto é, a noção de que discriminação com base na deficiência é toda a diferenciação ou exclusão que impeçam ou anulem o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Seguindo os marcos históricos, há a Resolução do CNE nº 1/2002, na perspectiva da educação inclusiva, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Essa Resolução atenta à diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências, tais como: a garantia de que as instituições

apoiem seu uso e difusão e a inclusão da disciplina de Libras como integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de graduação em Fonoaudiologia. Na mesma medida, a Portaria nº 2.678, de 2002, do MEC, aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino.

Em 2003, teve início o Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, promovido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. O objetivo foi promover a formação continuada de gestores e professores das redes estaduais e municipais de ensino, capacitando-os a ofertar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, com a finalidade de atender com qualidade os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas classes comuns do ensino regular.

Na sequência do olhar para a educação inclusiva, surge o Decreto nº 5.296, sancionado no dia 2 de dezembro de 2004, o qual regulamenta as Leis Federais nº 10.048/2000 e 10.098/2000, que abordam em seu texto a acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida no Brasil.

Em 2005, surgem as Leis Federais nº 11.126 e 11.133. A primeira dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhada de cão-guia, e a segunda institui o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência, celebrado no dia 21 de setembro. Nesse mesmo ano, o Decreto de 10 de outubro de 2005 convoca a 1ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Ainda em 2005, foi promulgado o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro, o qual regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), bem como o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. No mesmo ano, são implantados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e Distrito Federal através de centros de referência para o atendimento educacional especializado, assim como, orientação às famílias e a formação continuada de professores.

A Portaria nº 142, de novembro de 2006, do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), define Tecnologia Assistiva como:

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

ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, preconizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 13 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2007), dispõe que os Estados-Partes assegurem um sistema de educação inclusivo em todos os níveis de ensino, provendo o máximo do desenvolvimento acadêmico e social. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) destaca que “todos os cidadãos estão em permanente processo de reflexão e aprendizado, ocorrendo durante toda a vida e em diferentes espaços”.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em consonância com a apresentação do Plano de Metas Todos pela Educação e implementado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril do mesmo ano. O PDE, reafirmado pela Agenda Social, apresenta os seguintes eixos: a formação de professores para a educação especial, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola das pessoas com deficiência pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC).

No Brasil, a Educação Especial foi reconduzida a patamares elevados quando surge, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Essa política tem como objetivo garantir a inclusão escolar de estudantes com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento¹¹ e com altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino.

A PNEEPEI pressupõe a garantia não somente do acesso ao ensino regular, mas também a permanência e a aprendizagem em todos os níveis de ensino; assegura a educação especial como modalidade inserida desde a educação básica ao ensino superior; oferece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como atendimento complementar e/ou suplementar, não sendo um serviço substitutivo ao ensino; oferece, também, a formação de professores para inclusão e a participação

¹¹ Os transtornos globais de desenvolvimento (TGD) passam a ser denominados como Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V). As subdivisões do TGD (Síndrome de Rett, Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância, Síndrome de Asperger e Transtornos Invasivos sem outra especificação) passam a compor o TEA.

da família e da comunidade e, por fim, garante a acessibilidade (arquitetônica, de transporte, de mobiliário, de comunicação e de informação) e serviços articulados, garantindo a efetivação das políticas públicas.

No Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, revogado pelo Decreto nº 7.611/2011, o Governo Federal prestou, nos momentos iniciais da implementação da PNEEPEI, apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes-alvo dessa política, matriculados na rede pública de ensino fundamental.

Em 2009, por meio da Resolução CNB/CEB nº 4, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, as quais determinam que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular e no AEE.

Em 9 de abril de 2010, a Nota Técnica nº 9 da SEESP/GAB orienta a organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado, que têm como função realizar a oferta desse atendimento de forma não substitutiva à escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, no contraturno do ensino regular, proporcionar a organização e a disponibilização dos recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade para atendimento às necessidades educacionais específicas e realizar a interface com as escolas de ensino regular, promovendo os apoios necessários que favoreçam a participação e a aprendizagem dos estudantes nas classes comuns, em igualdade de condições com os demais.

O Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, Plano “Viver sem Limites”, dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Em seu artigo 2º, explica que “a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Na garantia de direitos às pessoas com Transtorno do Espectro Autista, no ano de 2012, foi sancionada, em 27 de dezembro, a Lei nº 12.764 (Lei Berenice Piana), a qual institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e define diretrizes específicas voltadas para essas pessoas. Por meio dessa legislação, pessoas no espectro autista são consideradas

peças com deficiência para todos os efeitos legais, tendo os mesmos direitos assegurados que as peças com deficiência possuem.

Em 2014 foi instituído, por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação, que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Destaca-se a Meta 4, que objetiva

universalizar a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o 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, público ou conveniados.

Muitas discussões surgiram no que tange à terminologia “preferencialmente”, abrindo precedência para as escolas regulares optarem por efetivar ou não a matrícula dos alunos com deficiência.

Em 06 de julho de 2015, foi aprovada a Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que em seu artigo primeiro, se destina a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando, conforme consta na lei, a sua inclusão social e cidadã. A normativa traz em seu texto a definição de pessoa com deficiência como aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Art. 2º).

Foram muitas discussões, reflexões e ações até culminar na referida Lei. Marcos legais nacionais e internacionais registram, em seus documentos, a caminhada histórica que levou práticas marcadamente excludentes à luz da inclusão. Diferentes movimentos ocorreram nesse percurso e, em sua grande maioria, podem ser considerados lutas homéricas impulsionadas pelas pessoas com deficiência e suas famílias. Dessa feita, surge o lema “Nada sobre nós, sem nós”, tendo sua primeira aparição, segundo Sasaki (2007), em 2001, através de um grupo formado por pessoas com dificuldades de aprendizagem denominado Grupo de Usuários de Estratégias, do Ministério da Saúde da Grã-Bretanha. Desde então, esse lema segue atual e em pleno uso em diferentes nacionalidades, sendo o “Nada” uma referência a nenhum resultado; o “Sobre Nós”, uma referência a

respeito das pessoas com deficiência; e “Sem Nós”, uma referência à sem a plena participação das pessoas com deficiência.

Recentemente foi sancionada, em janeiro de 2020, a Lei nº 13.977, denominada Lei Romeo Mion, que cria a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista no intuito de garantir prioridade no atendimento às pessoas com autismo nos serviços públicos e privados em todo o território nacional. Além desta, foi sancionada a Lei Federal nº 14.624, de 17 de julho de 2023, para instituir o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma retrospectiva dos processos históricos do percurso da Educação Especial na perspectiva inclusiva, proposta imbuída na PNEEPEI, torna-se possível refletir acerca dos pressupostos teóricos que permeiam aspectos educacionais inclusivos e sobre a finalidade exposta nos objetivos dos apontamentos legais da busca pela inclusão de grupos de pessoas outrora rejeitadas pela sociedade.

Nessa perspectiva, Sasaki (2007) aponta os princípios que considera essenciais à construção de uma escola de qualidade, e Mantoan (2003, p. 63) define a escola de qualidade como um espaço educativo de construção de personalidades humanas. Lev Vygotsky (1984) apontava que nos ambientes sociais comuns valoriza-se a diferença pela convivência com os demais, enfatizando as relações socioafetivas. Diante do exposto, vê-se o que se crê ser incondicional: o estabelecimento das trocas psicossociais que promovem o desenvolvimento infantil e conseqüentemente humano.

Pensar a educação especial a partir da retrospectiva histórica e com uma perspectiva inclusiva mostra-se um ato muito mais que político, mas um pensar científico pautado em desenvolvimento psicossocial. Antes mesmo dos adventos legais, em diferentes nacionalidades e esferas públicas, os quais surgem do percurso histórico da educação especial no mundo, é possível nos reportar à teoria Histórico-Cultural de Lev S. Vygotsky, um dos pioneiros a abordar o cerne da concepção inclusiva.

Vygotsky fundou, durante a década de 20, o Instituto de Defectologia Experimental, definido como a ciência que aborda os defeitos tangentes ao cérebro e ao sistema nervoso. A forma como o Vygotsky (1989a) passou a conceber a deficiência trouxe ênfase às habilidades e potencialidades da criança acima dos aspectos patológicos de saúde. Na concepção de Vygotsky, o contexto social acessível e inclusivo, com interações sociais heterogêneas e estimuladoras, possibilita que o sujeito supere aspectos de sua deficiência, desenvolvendo-se em habilidades de maneira diferente dos aspectos comuns do neurodesenvolvimento. O contrário também é verdadeiro: crianças submetidas a contextos sociais excludentes e homogêneos prejudicam o desenvolvimento potencial e agrava seus déficits. Surge, então, uma revisão e mudança de paradigma, em que se abandona o modelo médico pautado no déficit de saúde do indivíduo e adota-se um modelo social, ou seja, a deficiência desloca-se do sujeito para o contexto social.

Vygotsky (1984) demonstra à ciência que o desenvolvimento individual se dá na construção da relação com o outro (outro coletivo), dando ênfase aos aspectos qualitativos resultantes das experiências socialmente organizadas. Segundo Vygotsky (1984), é nessas relações, no contato com a cultura na qual se está inserido, que se dá a construção humana, culminando na humanização dos sujeitos nas relações.

Desta forma, depara-se com mudanças na visão de mundo, ou seja, uma crise de paradigma e de concepção sobre a diversidade humana. Segundo Mantoan (2003), nesse modelo social da deficiência, a ideia retrata a ineficiência do contexto no qual o sujeito se insere, onde é preciso analisar e identificar as barreiras e as eliminar, para que a pessoa com deficiência participe de forma plena, fazendo valer o que preconiza a legislação e as bases que sustentam a teoria Histórico-Cultural, isto é, ideias de que o desenvolvimento se dá devido aos processos de trocas e de interação do sujeito com seu meio social e cultural.

Beyer (2006, p. 92) diz que, a partir do paradigma sociológico, a deficiência encontra-se no social, deslocando o olhar do sujeito para as barreiras identificadas em seu contexto. A

Lei Brasileira de Inclusão traz, em seu artigo terceiro, a definição de barreiras entendidas como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à

comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros – classificadas em barreiras urbanísticas e arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, bem como barreiras atitudinais e tecnológicas.

Dar-se conta das relações existentes entre os fundamentos apontados nas bases legais da educação especial na perspectiva inclusiva, que também se fundamenta na Lei Brasileira de Inclusão e na teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, é acreditar que as trocas psicossociais são premissas para a constituição do pensamento e da linguagem, que são as Funções Mentais Superiores, socialmente formadas e culturalmente transmitidas (VYGOTSKY, 1989b). Nas relações educacionais, é imprescindível conhecer o estudante, identificando seus potenciais, suas habilidades, seus saberes e seus interesses. Assim, o ponto de partida dá-se na identificação do desenvolvimento já constituído pelo sujeito, chamado por Vygotsky (1984) de Nível de Desenvolvimento Real (NDR). A partir disso, planejam-se estratégias de desenvolvimento que o sujeito seja capaz de adquirir, chamado de Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP). Este caminho entre o NDR e o NDP, mediado pelos agentes do seu contexto social, designa-se Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A Zona de Desenvolvimento Proximal define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em estado de maturação, isto é, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKY, 1984, p. 113).

Salienta-se aqui o papel do professor enquanto mediador do processo, intercedendo nas relações entre a criança e o mundo. O professor precisa apresentar e pensar, junto com os estudantes, as formas de inclusão social, as maneiras que os instiguem a aprender a aprender, bem como fazer com que se sintam partícipes e reconhecedores da constituição de sujeitos capazes de construir conhecimento e melhoria das condições de vida.

A partir desse ponto de vista, torna-se evidente que as desvantagens e limitações não são determinadas na deficiência, mas podem ser superadas em ambientes que promovam o desenvolvimento das habilidades individuais. Isso nos leva a explorar e estudar alternativas que possam eliminar obstáculos na

aprendizagem e reduzir ou mitigar as barreiras sociais, promovendo uma sociedade inclusiva.

REFERÊNCIAS

APAE BRASIL. **Quem Somos**. Disponível em:

<https://apaebrazil.org.br/conteudo/quem-somos>. Acesso em 18 jun. 2022.

BEYER, H. O. A **Educação Inclusiva**: Resignificando Conceitos e Práticas da Educação Especial. Revista INCLUSÃO, v. 2, p. 8-12, 2006.

BRASIL (1961). Presidência da República. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Casa Civil, 1961.

BRASIL (1971). Presidência da República. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996. Brasília, Casa Civil, 1971.

BRASIL (1988). Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL (1989). Presidência da República. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1999.

BRASIL (1990). Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1990.

BRASIL (1994). Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Especial (PNEE)**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL (1996). Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Casa Civil, 1996.

BRASIL (1999). Presidência da República. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1999.

BRASIL (2000). Presidência da República. **Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília, Casa Civil, 2000.

BRASIL (2000). Presidência da República. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, Casa Civil, 2000.

BRASIL (2001). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL (2001). Presidência da República. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga** a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, Casa Civil, 2001.

BRASIL (2001). Presidência da República. **Lei 10.226, de 15 de maio de 2001**. Acrescenta parágrafos ao art. 135 da Lei no 4.737, de 15 de julho de 1965, que institui o Código Eleitoral, determinando a expedição de instruções sobre a escolha dos locais de votação de mais fácil acesso para o eleitor deficiente físico. Brasília, Casa Civil, 2001.

BRASIL (2001). Presidência da República. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, Casa Civil, 2001.

BRASIL (2001). Senado Federal. **Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001**. Aprova o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, concluída em 7 de junho de 1999, por ocasião do XXIX Período Ordinário de Sessões da Assembléia Geral da Organização dos Estados Americanos, realizado no período de 6 a 8 de junho de 1999, na cidade de Guatemala. Brasília, Câmara dos Deputados, 2001.

BRASIL (2002). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução do CNE nº 1 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE/CEB, 2002.

BRASIL (2002). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portaria nº 2.678 de 24 de setembro de 2002**. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL (2002). Presidência da República. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, Casa Civil, 2002.

BRASIL (2004). Presidência da República. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro

de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 3 de dez. de 2004. Seção 1, p. 5. Brasília, Casa Civil, 2004.

BRASIL (2005). Presidência da República. **Decreto de 10 de outubro de 2005**. Dispõe sobre a 1ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência e dá outras providências. Brasília, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2005.

BRASIL (2005). Presidência da República. **Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005**. Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia. Brasília, Casa Civil, 2005.

BRASIL (2005). Presidência da República. **Lei nº 11.133, de 14 de julho de 2005**. Institui o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, Casa Civil, 2005.

BRASIL (2006). Presidência da República. **Portaria 142, de 16 de novembro de 2006**. Torna público o Regimento Interno do Comitê de Ajudas Técnicas. Brasília, Secretaria Especial Dos Direitos Humanos, 2006.

BRASIL (2007). Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL (2007). Presidência da República. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, Casa Civil, 2007.

BRASIL (2007). Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2007.

BRASIL (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL (2008). Presidência da República. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, Casa Civil, 2008.

BRASIL (2009). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4 de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL (2010). Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 9 da SEESP/GAB 2010**. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, MEC/SEESP, 2010.

BRASIL (2011). Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, Casa Civil, 2011.

BRASIL (2011). Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, Casa Civil, 2011.

BRASIL (2012). Presidência da República. **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.

BRASIL (2014). Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, Casa Civil, 2014.

BRASIL (2015). Presidência da República. **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.

BRASIL (2020). Presidência da República. **Lei nº 13.977, de 08 de janeiro de 2020**. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Brasília, Casa Civil, 2020.

BRASIL (2023). Presidência da República. **Lei nº 14.624, de 17 de julho de 2023**. Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para instituir o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas. Brasília, Casa Civil, 2023.

IBC. INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **O IBC e a educação de cegos no Brasil**. Projeto Memória. Online: setembro de 2020. Disponível em: <http://antigo.ibc.gov.br/a-criacao-do-ibc> Acesso em: 18 dez. 2023.

INES. INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. **Missão**. Disponível em: <https://www.gov.br/ines/pt-br>. Acesso em 18 jun. 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar** - O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MAPA. Memória Da Administração Pública Brasileira. **Instituto dos Surdos-Mudos. Arquivo Nacional**. Online: dezembro de 2020. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/365-instituto-dos-surdos-mudos> Acesso em: 8 dez 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Nada sobre nós, sem nós**: Da integração à inclusão – Parte 2. Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 58, set./out. 2007, p.20-30.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific And Cultural Organization. Declaração **Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific And Cultural Organization. **Declaração Mundial sobre Educação para todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Completas**: fundamentos de defectologia. Havana: Editorial Pueblo y Educación. 1989(a).

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989(b).