



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE BIOLOGIA
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO

ANA PAULA XAVIER

**ENSINO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA: AMPLIANDO POSSIBILIDADES COM O USO DA
COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial, visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão

Orientadora: Prof.^a Dra. Cláudia Mara Lara Melo Coutinho



NITERÓI

2017

ANA PAULA XAVIER

**ENSINO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA: AMPLIANDO POSSIBILIDADES COM O USO DA
COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial, visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão

Orientadora: Prof.^a Dra. Cláudia Mara Lara Melo Coutinho

ANA PAULA XAVIER

**ENSINO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA: AMPLIANDO POSSIBILIDADES COM O USO DA
COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial, visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão

Banca Examinadora:

Cláudia Mara Lara Melo Coutinho – CMPDI/UFF (Orientadora / Presidente)

Dilvani Oliveira Santos – CMPDI/UFF

Ana Paula Legey de Siqueira - UNICARIOCA

Michele Waltz Comarú - INSTITUTO FEDERAL-ES

Edicleia Mascarenhas Fernandes – Suplente CMPDI/UFF

Glauca Torres Aragon – Revisora – CMPDI/UFF

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.”

Paulo Freire

DEDICATÓRIA

Para as crianças com autismo e suas famílias, meu mais sincero agradecimento. Vocês são o real motivo deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a espiritualidade amiga que me mantiveram de pé diante de todas as adversidades. Quando o cansaço vinha e as dificuldades pareciam não mais ter fim... O Senhor me sustentou!

À minha mãe, Maria das Graças. Exemplo de mulher, de força, perseverança, amor e fé. Mulher e mãe que venceu inúmeras batalhas cotidianas. Que chorou e sorriu, falou e calou. Sua trajetória, sua existência neste plano, com certeza, é de LUZ!

Ao meu pai (*in memoriam*) que não pode estar fisicamente neste momento. Mas tenho certeza, está participando, se alegrando com esta conquista.

Ao meu irmão, Francisco, que carrega em si uma força imensa. Obrigada pelo apoio incondicional, sempre!

Aos meus afilhados, Fidel, Vinícius e Sarah. A dinda não encontra palavras que possam expressar tamanho amor. Vocês me ensinaram o verdadeiro sentido da palavra AMAR. Amar sem reserva, se doar. Me tornaram uma pessoa melhor. Amo ao infinito e além. Obrigada por coabitarem o planetinha azul comigo.

Aos meus amigos. Irmãos de alma. Agradeço a caminhada. Agradeço os sorrisos, abraços, lágrimas, palavras de incentivo... agradeço o amor!

Ao meu grande amigo e parceiro de jornada, Gabriel. Mestre Gabriel! Obrigada por ser ombro quando minha cabeça tombava e minhas dores e angústias saíam pelos olhos. Cada linha, cada texto escrito com você me descortinava um horizonte de novas possibilidades. Obrigada por ser... por estar... Carinho, amizade, amor, tem cheiro, rosto e nome... Gratidão. Eu me permiti!!!

À panela... panela? Sim... a do fundão. A vocês, Ângela, Tati, Thiago, Danilo e Gisele minha gratidão por tornarem as idas e vindas mais alegres. Por que nas quintas e sextas eu era bem feliz!!! Com vocês foi mais fácil. Nos aproximamos por afinidades!

À minha orientadora Cláudia. Pessoa de uma sensibilidade enorme. Guerreira e lutadora. Obrigada pelo apoio, confiança e pela acolhida. O caminho foi árduo... só nós sabemos o quanto. Mas enfim... vencemos. Minha vitória é sua vitória!

À Universidade Federal Fluminense pela oportunidade de trilhar este caminho. Um caminho que vai sendo construído cotidianamente. Agradeço também pela grande oportunidade de me alimentar do conhecimento partilhado por profissionais incríveis que se doaram e se doam pela educação, pela inclusão, que lutam e acreditam que o que nos torna incríveis enquanto espécie, é a nossa imensa diversidade.

Às professoras Glauca Aragon, Mirian Crapez e Cláudia Márcia que me proporcionaram juntamente com meu grande amigo Gabriel contribuir para a disciplina ministrada por vocês, levando acessibilidade aos amigos surdos da nossa turma.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho pudesse sair do campo das ideias e se concretizar, meu muito obrigada!

SUMÁRIO

Lista de figuras.....	X
Lista de tabelas.....	XI
Lista de abreviaturas, siglas e símbolos.....	XII
Resumo.....	XIII
Abstract.....	XIV
1.Introdução.....	15
1.1 Apresentação.....	15
1.2 Delineando o problema.....	18
1.3 Caracterizando o TEA – uma breve análise do DSM e da CID.....	23
1.3.1 O termo autista e sua trajetória clínica/terapêutica.....	23
1.3.2 Evolução conceitual do autismo: O DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.....	25
1.3.3 A CID-10/OMS – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde.....	30
1.3.4 A Lei 12.764/2012 – Lei Berenice Piana.....	34
1.4 Comunicação e Linguagem.....	36
1.4.1 O Desenvolvimento da Linguagem e da Comunicação – um longo caminho a ser trilhado.....	37
1.5 O programa <i>Boardmaker SDP</i> ®– Recurso Tecnológico.....	41
1.5.1 Instrumentos de fortalecimento e apropriação da linguagem.....	42
1.5.2 Os PCS – Picture Communication Symbols.....	43
1.5.3 Um outro recurso – O software Prancha Fácil.....	47
2.Objetivos.....	49
2.1 Objetivo geral.....	49
2.2 Objetivos específicos.....	49
3.Metodologia.....	50
3.1 Caracterização da pesquisa.....	50
3.2 Os instrumentos de coleta de dados.....	51
3.3 Sujeitos da Pesquisa.....	52
3.3.1 O aluno: a observação participante.....	52
3.3.2 Os professores: a entrevista.....	54
3.4 Confecção das pranchas de comunicação.....	55
4.Resultados e Discussão.....	56
4.1 Atualização bibliográfica.....	56
4.2 As entrevistas: Os saberes e o fazer pedagógico dos professores.....	57
4.3 A observação: O ser e estar do aluno autista na sala de aula regular.....	62
4.4 As pranchas de comunicação alternativa e aumentativa.....	68
4.4.1 As pranchas do aluno “A”.....	71
4.4.2 As pranchas do aluno “B”.....	72
4.4.3 As pranchas do aluno “C”.....	74
4.4.4 As pranchas do aluno “D”.....	76
5. Considerações Finais.....	81

6. Referencial Bibliográfico	83
7. Apêndices e Anexos.....	89
7.1 Apêndices	89
7.1.1 Modelo de TCLE para os responsáveis dos sujeitos da pesquisa	89
7.1.2 Modelo de TCLE para os professores participante da pesquisa	92
7.1.3 Roteiro de entrevista	94
7.1.4 As observações	95
7.1.4.1 O aluno “A”	95
7.1.4.2 O aluno “B”	97
7.1.4.3 O aluno “C”	99
7.1.4.4 O aluno “D”	101
7.2 Anexos.....	105
7.2.1 Aprovação do comitê de Ética e Pesquisa.....	105
7.2.2 Carta de Anuência da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora.....	106
7.2.3 Carta de Anuência das escolas municipais, <i>locus</i> da pesquisa.....	107
7.2.4 A Lei 12764/2012 – Lei Berenice Piana.....	111

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Tabela CID-10	31
FIGURA 2	Tabela CID-10	32
FIGURA 3	Pranchas de CAA com suporte de baixa tecnologia	44
FIGURA 4	Pasta tipo arquivo com PCS	44
FIGURA 5	Modelo de prancha de CAA utilizando PCS	45
FIGURA 6	Capa do software <i>Boardmaker</i> ®	46
FIGURA 7	Tela inicial do software Prancha Fácil	48
FIGURA 8	Prancha confeccionada a partir do software Prancha Fácil	48
FIGURA 9	Prancha confeccionada para o aluno “A”	72
FIGURA 10	Prancha confeccionada para o aluno “B”	73
FIGURA 11	Prancha 1 – aluno “C”	75
FIGURA 12	Prancha 2 – aluno “C”	75
FIGURA 13	Prancha 3 – aluno “C”	76
FIGURA 14	Prancha principal aluno “D”	77
FIGURA 15	Prancha secundária interligada a imagem CASA – aluno “D”	77
FIGURA 16	Prancha secundária interligada a imagem BRINQUEDOS – aluno “D”	78
FIGURA 17	Prancha secundária interligada a imagem BANHEIRO – aluno “D”	79

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Os Níveis do TEA (DSM-V)	28
----------	--------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

1. UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
2. UCB – Universidade Castelo Branco
3. CAEE – Centro De Atendimento Educacional Especializado
4. DI – Deficiência Intelectual
5. TEA – Transtorno do Espectro Autista
6. MEC – Ministério da Educação e Cultura
7. TA – Tecnologia Assistiva
8. CAA – Comunicação Alternativa e Aumentativa
9. SRM – Sala de Recurso Multifuncional
10. CDC – Centers of Disease Control and Prevention
11. APA - Associação Americana de Psiquiatria
12. DSM – Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
13. CID – Classificação Estatística Internacional de Doenças
14. OMS – Organização Mundial da Saúde
15. TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento
16. TID – Transtorno Invasivo do Desenvolvimento
17. TID/SOE – Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação
18. ASD – Autism Spectrum Disorder
19. PCS – Picture Communication Symbols
20. SDP – Speaking Dynamically Pro

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido tema recorrente de muitos estudos nas áreas médica, psicológica e pedagógica. Sua sintomatologia, que se caracteriza por comprometimentos nas áreas comportamentais, de interação social e comunicação, não pode ser ignorada no contexto escolar. O fator comunicação se evidencia como uma das grandes barreiras a ser superada e torna-se imperativo a promoção de estratégias que as minimizem no contexto da sala de aula regular onde o aluno com TEA está inserido. Tendo isso em vista, o objetivo geral do presente trabalho foi analisar a viabilidade de aplicação do *software Boardmaker com Speaking Dynamically Pro®* como uma ferramenta de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) para crianças com TEA no contexto de uma sala de aula regular visando propor uma estratégia pedagógica que contribua para superar barreiras de comunicação dessas crianças. Os objetivos específicos compreendem: conhecer, através de entrevista estruturada, práticas e saberes presentes na atuação dos professores junto a alunos com TEA; investigar o contexto de inserção de alunos com TEA em salas de aula regular através de metodologia de observação direta; confeccionar pranchas de CAA com utilização do *software Boardmaker com Speaking Dynamically Pro®* para aplicar a alunos com TEA no contexto de uma sala de aula regular. Compreendemos que o uso da CAA se apresenta como suporte para o desenvolvimento da linguagem, promovendo interação e participação em ambientes de ensino-aprendizagem. Para efeito deste estudo, delimitamos como sujeitos da pesquisa quatro professoras da rede pública do município de Juiz de Fora, MG, e seus respectivos alunos, quatro crianças com diagnósticos de autismo entre quatro e oito anos. O produto desta dissertação de Mestrado Profissional traz uma proposta de estratégia pedagógica que faça uso de ferramentas da CAA especificamente direcionada para o processo ensino-aprendizagem de alunos com TEA no contexto da sala de aula regular.

Palavras-Chave: Autismo, Linguagem, Comunicação, Pranchas de CAA.

Produto final: Livro com uma estratégia pedagógica para ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sala de aula regular utilizando pranchas de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA).

ABSTRACT

Autistic Spectrum Disorder (ASD) has been the recurring theme of many studies in the medical, psychological and pedagogical areas. Its symptomatology, which is characterized by compromises in the behavioral, social interaction and communication areas, can not be ignored in the school context. The communication factor is evidenced as one of the great barriers to be overcome and it becomes imperative to promote strategies that minimize them in the context of the regular classroom where the student with ASD is inserted. The objective of the present work was to analyze the feasibility of applying *Boardmaker software with Speaking Dynamically Pro®* as an Alternative and Augmentative Communication tool (AAC) for children with ASD in the context of a regular classroom in order to propose a pedagogical strategy that contributes to overcoming communication barriers of these children. The specific objectives are: to know, through a structured interview, practices and knowledge present in the performance of teachers with students with ASD; to investigate the context of insertion of students with ASD in regular classrooms through direct observation methodology; To make AAC boards using *Boardmaker software with Speaking Dynamically Pro®* to apply to students with ASD in the context of a regular classroom. We understand that the use of AAC is a support for language development, promoting interaction and participation in teaching-learning environments. For the purpose of this study, four teachers of the public network in the city of Juiz de Fora, MG, and their respective students, four children with diagnoses of autism between four and eight years were delineated as subjects of the research. The product of this dissertation of Professional Masters brings a proposal of pedagogical strategy that makes use of AAC tools specifically directed to the teaching-learning process of students with ASD in the context of a regular classroom.

Keywords: Autism, Language, Communication, AAC Boards.

Final product: Book with a pedagogical strategy for teaching children with Autistic Spectrum Disorder (ASD) in the regular classroom using Alternative and Augmentative Communication Boards (AAC).

1. INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO

O delineamento de um tema de interesse na área de Ensino não é uma tarefa simples aos iniciantes na área de pesquisa visando à melhoria do Ensino. Pelo contrário, torna-se uma tarefa complexa e árdua, visto que muitas são as questões para se definir estratégias que possam vir a promover mudanças positivas em processos educacionais cristalizados em suas práticas pedagógicas. De certo que a escolha para trabalhar com alunos autistas passa por minha trajetória profissional, e também pessoal.

A motivação para propor este estudo parte de minhas experiências acumuladas na trajetória como docente. Sou graduada em Normal Superior pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Castelo Branco (UCB). Durante todo o período de minha formação acadêmica, busquei compreender a inserção das políticas de inclusão nos espaços escolares do ensino fundamental. Atualmente, como professora em um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) da rede de ensino do município de Juiz de Fora, esta busca se intensificou. Desde sempre, a questão que julgo importante responder no contexto da educação inclusiva compreende: como promover aprendizagens significativas e consolidadas para alunos com deficiência nas salas de aula regular?

Se pensarmos que a escola é moldada na perspectiva Piagetiana (cada série/ano tem estabelecido conteúdos específicos divididos por faixa etária) com cada fase correspondendo a uma etapa do desenvolvimento e aprendizagem e o que propomos é um estar escolar voltado para a interação e desenvolvimento de habilidades respeitando especificidades e competências individuais, o modelo proposto para este aluno, não o atende, pois o enquadra numa padronização de práticas, ações e discursos que perfazem o fazer escolar. Nesta perspectiva “compreender o autismo exige uma constante aprendizagem, uma revisão contínua sobre nossas crenças, valores e conhecimento sobre o mundo e, sobretudo, sobre nós mesmos – uma “viagem para dentro”. (BAPTISTA e BOSA, 2002, p. 12).

Faço, aqui, um aparte, para dizer que, em minha busca, aproximo-me das palavras de Cunha (2015a), quando afirma que

A aprendizagem é característica do ser humano. O ensino e a aprendizagem escolar são dois movimentos que se ligam na construção do conhecimento. É uma construção dialógica e não imperativa; expressão imanente da nossa humanidade, que abarca também o aprendente com autismo. (CUNHA, 2015a, p. 15).

Como os processos de aprendizagem são compreendidos como algo inerente à condição humana e, partindo do pressuposto que todos são capazes de aprender (FREIRE, 2015), um fato bastante intrigante em minha trajetória foi perceber a condição insatisfatória em que alunos com deficiências eram submetidos em suas salas de aula, sem que fosse respeitada a sua condição de aprendiz. Particularmente, muitos aspectos polêmicos se referem à inclusão de crianças com autismo em salas de aula regular. Um desses aspectos é, sem dúvida, a ausência de uma fala articulada pelas crianças autistas. Nas palavras de Cunha (2016), encontramos suporte que justifica, de certo, a polêmica envolvida com esta inclusão.

Ao tentar garantir uma vivência escolar significativa para crianças com autismo, deparamo-nos com a necessidade de uma nova escola. Essa necessidade de mudança e rompimentos com mecanismos educacionais excludentes é inerente à contemporaneidade da educação e evidencia-se em sua atuação com todos os alunos. Entretanto, a maneira peculiar de estar no mundo das crianças com autismo torna a repetição de antigas práticas pedagógicas ainda mais ineficiente. (CUNHA, 2016, p. 83).

Mas a que práticas ineficientes a autora está se referindo? Em seu texto ela afirma que

Ao longo da história da educação, orientamos nossa prática como professores de modo a privilegiar a formação de apenas parte das dimensões humanas, instituindo dicotomias no interior das escolas e o exercício para uniformização. As carteiras enfileiradas, o silêncio, as atividades prioritariamente individuais e a ruptura entre o tempo de estudar e o tempo de socializar, entre a afetividade e a cognição, entre o estudo e o

prazer são mostras de um modelo que reivindica ser reinventado. (CUNHA, 2016, p. 85).

Outra questão, não menos importante a ser destacada, é a crença de que **todo** autista apresenta deficiência intelectual (DI). De acordo com estudos recentes (CUNHA, BORDINI e CAETANO, 2015), a incidência de deficiência intelectual acomete, aproximadamente, 70% dos casos de autismo. Segundo Brentani e colaboradores (2013), aproximadamente 60-70% de indivíduos autistas têm algum nível de deficiência intelectual; indivíduos com autismo leve apresentam faixa normal de inteligência e cerca de 10% dos deles têm excelentes habilidades intelectuais para a idade. A DI não afeta de forma uniforme todas as pessoas que a apresentam. Há singularidades, subjetividades, especificidades, sendo que algumas pessoas necessitam de apoio permanente e amplo e outras de apoio intermitente e limitado (NUNES e FERREIRA, 1994). Frases do tipo “todo autista é”, assim como qualquer outra definição de minorias, traz em si uma grande violência, pois administra ao sujeito um rótulo que o amarra e o encapsula, de modo a cegar aqueles que estão envolvidos com seu processo de aprendizagem. Nas palavras de Baptista e Bosa (2002, p. 15), a “utilização de categorias sobre as quais as pessoas são ‘distribuídas’, isto é, classificadas” encerra o “risco de adoção de um perfil estereotipado do indivíduo, em detrimento do reconhecimento da sua individualidade”. (BAPTISTA e BOSA, 2002, p. 16)

Um dos elementos centrais de limitação da aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) envolve a comunicação, a qual está diretamente associada às habilidades de interação social e comportamentais. Problemas de comunicação não-verbal e verbal afetam os campos fonológico, gramatical, semântico e pragmático. No campo semântico, o indivíduo apresenta dificuldades em entender palavras e frases. No campo pragmático, a linguagem apresenta prejuízo de compreensão dentro do contexto social. Estabelecer uma possibilidade de comunicação com essas crianças com TEA é um dos grandes desafios para promoção de sua aprendizagem, pois demanda que ela entenda mensagens expressas em ideias, gestos e palavras utilizados para a comunicação na sociedade

Déficits na comunicação e comportamentos sociais são inseparáveis e atrasos de linguagem não são características exclusivas dos TEA e nem universais dentro dele. Podem ser definidos, mais apropriadamente, como fatores que influenciam sintomas clínicos de TEA, e não como critérios do diagnóstico do autismo para esses transtornos.

De acordo com Lúria (1987),

A palavra faz pelo homem o grandioso trabalho de análise e classificação dos objetos, que se formou no longo processo da história social. Isto dá a linguagem a possibilidade de tornar-se não apenas meio de comunicação, mas também o veículo mais importante do pensamento, que se assegura a transmissão do sensorial ao racional na representação do mundo. (LÚRIA, 1987, p. 81).

Entendemos que para a criança com autismo desenvolver suas habilidades comunicacionais e linguagem é fundamental que lhe sejam oferecidas ferramentas especialmente adaptadas para que ela possa: interagir com o mundo ao redor; constituir-se sujeito minimamente ativo em seu processo sócio-histórico; organizar pensamento; estruturar linguagem. Para Vygotsky, “o pensamento e a linguagem são a chave para a construção da natureza da consciência humana” (VYGOTSKY, 2000, p. 485). E é preciso compreender que “para além da condição limítrofe do autista, estará a sua condição humana e os seus atributos e a sua natureza de aprendiz”. (CUNHA, 2015b, p. 13)

Em concordância com o exposto até aqui, trataremos, a seguir, do caminho percorrido pelo movimento de inclusão como garantia de direitos da criança com TEA.

1.2 DELINEANDO O PROBLEMA

Mudanças nunca acontecem enquanto as pessoas estão ocupadas sendo sensíveis e realistas. Elas acontecem quando ousamos imaginar o mundo de modo diferente e nos arriscamos a mudá-lo de acordo. Para os críticos que talvez nos acusem de “sonhadores”, saibam que escolhemos ficar do lado da

imaginação e apostar na chance de fazer uma diferença. (VALLE e CONNOR, 2014, p.13).

O caminho percorrido pela sociedade contemporânea nos tem colocado frente a desafios de compreender as diferenças humanas além das lentes sociais e como marcadoras de identidade.

A incorporação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e o marco jurídico da Constituição Federal de 1988, que, em seu Art. 206, Inciso I, determina como um dos princípios para o ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, configuram-se como pilares da Educação Especial no Brasil.

Documentos oficiais, aportes legais para que alunos com deficiência tenham direito à escola regular, não garantem por si só a educação de qualidade, uma vez que dependem de práticas pedagógicas que atendam a todas as crianças em sala de aula. Em outros termos, segundo Valle e Connor (2014),

Podemos aprovar leis. Podemos tirar as crianças de sala de aula segregadas e colocá-las nas salas de aula de educação geral. Podemos até mesmo colocar dois professores em uma sala de aula. A inclusão não é resultado de mudanças estruturais. Ela acontece quando a mudança se dá na maneira com que os professores pensam sobre a diversidade na sala de aula. (VALLE, CONNOR, 2014, p. 75).

É sabido que os avanços no campo da educação inclusiva e na garantia de direitos dos alunos com deficiência têm sido bastante significativos nos últimos anos. Desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) até a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015), marcos importantes alavancaram (e alavancam) discussões e compromissos no que tange à incorporação de políticas públicas capazes de garantir, além do acesso à escola, a permanência aprendizagem de alunos com deficiência. Cunha (2016) nos diz que

As políticas oficiais em nosso país reconhecem o processo de inclusão como uma ação educacional que tem por meta possibilitar o ensino de acordo com as necessidades do indivíduo. Buscam permitir o

fornecimento de suporte de serviços por intermédio da formação e da atuação dos seus professores. (CUNHA, 2016, p. 23).

Na busca por garantir a aprendizagem dentro da diversidade de sujeitos que compõem o sistema educacional, é imperioso aprofundamento de estudos sobre ferramentas úteis para consolidação das garantias de direitos. “Aproximamo-nos da igualdade à medida que reconhecemos as diferenças e fazemos dessas um meio de transformação e não um fim” (BAPTISTA e BOSA, 2002, p. 13).

Nesse sentido, Tecnologia Assistiva (TA) se apresenta como ferramenta para a promoção de uma participação mais autônoma do educando, seja no processo educativo, seja no seu contexto social.

Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas (BRASIL, 2008b), TA pressupõe a utilização de produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que buscam suscitar autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida. Esta área do conhecimento configura-se como elemento importante na busca por práticas educacionais inclusivas (BRASIL, 2008b).

Assim, em nosso estudo, falta e atraso na comunicação das crianças autistas são abordados com a contribuição da TA, utilizando-se a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) como meio de desenvolver e facilitar o processo de aquisição da linguagem por essas crianças.

De acordo com Pelosi,

A CAA é composta, também, por recursos, estratégias e técnicas. Os recursos são os equipamentos utilizados para transmitir as mensagens como: as pranchas de comunicação; os comunicadores; o computador; ou os dispositivos móveis. As estratégias referem-se ao modo como os recursos de Comunicação Alternativa são utilizados, e a técnica, a forma como as mensagens são transmitidas. (PELOSI, 2013, p. 127-136).

Ainda de acordo com Nunes (2015),

A CAA contempla uma ampla variedade de técnicas e de procedimentos que complementam ou substituem

linguagem oral comprometida ou ausente por meio de recursos gráficos visuais e/ou gestuais. (NUNES, 2015, p. 146).

Devemos, aqui, fazer uma breve distinção entre Comunicação Alternativa e a Comunicação Aumentativa. Segundo Tetezchner e Martinsen (2000),

A Comunicação Alternativa é qualquer forma de comunicação diferente da fala e usada por um indivíduo em contextos de comunicação frente a frente [...]. A Comunicação Aumentativa significa comunicação complementar ou de apoio. (TETEZCHNER e MARTINSEN, 2000, p. 22).

Como recurso no âmbito da CAA, foi criado a ferramenta *Boardmaker com Speaking Dynamically Pro®*, que se constitui em um programa computacional para aprendizagem e comunicação alternativa com acessibilidade e geração de voz. Esse programa é útil para confecção de pranchas com símbolos pictóricos e outras ferramentas que permitem a construção de recursos de comunicação personalizados (BERSCH e SARTORETTO 2010).

Em nosso estudo, assumimos a utilização do programa *Boardmaker com Speaking Dynamically Pro®* como instrumento capaz de viabilizar práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano do aluno autista em salas regulares de ensino. A escolha se deu em função de suas inúmeras possibilidades para elaboração de pranchas de comunicação atreladas a conteúdos escolares, e também por esse ser dotado de vocalizador, o que facilita a interação com alunos autistas.

Buscamos, particularmente, otimizar as chances dos alunos de fazer uso social desse programa, de forma a estimular autonomia no processo de desenvolvimento educacional. Isto se justifica na medida em que percebemos que a maioria das abordagens pedagógicas para pessoas com autismo está ancorada em concepções comportamentais. E, aqui, inferimos que ao se alcançar uma possibilidade de comunicação facilitada com o aluno autista ele terá melhores chances de melhorar aquisição de linguagem e também de tornar mais dinâmica a relação com o mundo ao redor. De acordo com Orrú (2016),

Por causa das dificuldades no processo de comunicar-se com o outro além do que diz respeito ao aspecto verbal, também são prejudicadas as condutas simbólicas que promovem significados às interpretações das situações e contextos socialmente vivenciados, dos sinais sociais e da emocionalidade gerada nas relações sociais. (ORRÚ, 2016, p. 36).

O desafio proposto em nosso estudo alinha-se com políticas públicas da educação inclusiva, enquanto desenvolvimento de novos procedimentos pedagógicos que ajudem na aprendizagem efetiva de crianças com TEA, privilegiando a questão da CAA na sala regular de ensino, sem desqualificar o trabalho realizado nas tradicionais Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Compreendemos que para a criança com TEA fazer uso social da linguagem é necessário que antes ela seja capaz de organizá-la. Para tanto, é preciso que a sala de aula de ensino regular, na qual a criança autista está inserida, favoreça a aquisição, constituição e uso de sua linguagem. Orrú (2016) nos diz que

a aprendizagem promovida para muito além dos treinos de habilidades funcionais tende a ser permanente e duradoura em razão dos processos de aprendizagem serem dialéticos, repletos de sentidos e significados graças às possibilidades de multivivências sociais, promotora da convivência relacional e dialógica junto a grupos sociais diversos, não institucionalizada de forma homogênea e padronizada. (ORRÚ, 2016, p. 37).

A literatura nos aponta que as barreiras comunicacionais, típicas das crianças com TEA, podem ser amenizadas com o uso da CAA (NUNES, 2008; WENDT, 2009; MACEDO; ORSATI, 2011).

O uso da tecnologia assistiva é apontado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), da qual o Brasil é signatário, que em seu conjunto de recomendações e propostas, afirma que,

Tecnologia apropriada e viável deveria ser usada quando necessário para aprimorar a taxa de sucesso no currículo da escola e para ajudar na comunicação, mobilidade e aprendizagem. Auxílios técnicos podem ser oferecidos de modo mais econômico e efetivo se eles forem providos a partir de uma associação central em cada localidade, aonde haja know-how que

possibilite a conjugação de necessidades individuais e assegure a manutenção. (UNESCO, 1994).

1.3 CARACTERIZANDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – uma breve análise do DSM e da CID

As crianças autistas exercem fascinação derivada em parte pelo sentimento que em algum lugar deve existir uma chave que irá revelar o tesouro oculto. O pesquisador hábil e tarimbado achará, de fato, um tesouro... mas a moeda em curso será cotidiana e humana, não ouro de um conto de fadas. Em retribuição à nossa atenção, estas crianças podem nos fornecer a chave para a linguagem humana, que, em última análise, é a chave para a própria humanidade. (WING & WING, 1976, p. 7).

O transtorno do espectro autista, ainda que muito estudado e discutido nos meios acadêmicos, vem demandando muitas pesquisas em várias áreas do conhecimento como, por exemplo, a medicina, a neurociência e a área pedagógica. Os poucos dados relevantes sobre a epidemiologia do autismo mostram prevalência bastante variável nas últimas décadas – 4 por 10 mil (1996) e 30 a 100 por 10 mil na última década (PAULA *et al.*, 2011). De acordo com o CDC¹, estima-se que a prevalência para TEA seja de 1%, em termos mundiais. Em se tratando de Brasil, apenas um estudo de prevalência foi encontrado. Tal estudo foi realizado na cidade de Atibaia, em 2009, e a prevalência encontrada, possivelmente subestimada, foi de 0,3% (PAULA *et al.*, 2011).

1.3.1 O termo AUTISTA e sua trajetória clínica/terapêutica

Neste item, apresentaremos um panorama sobre a nomenclatura e sintomatologia utilizados para descrever o Transtorno do Espectro Autista. Realizamos uma busca em documentos oficiais e naqueles utilizados no campo educacional.

¹ Centers for Disease Control and Prevention - <http://www.cdc.gov/> Acesso em 23 de setembro de 2016.

O termo autista foi introduzido em 1911 pelo psiquiatra suíço E. Bleuler “que buscava descrever a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia” (CUNHA, 2015b, p. 20), como também “para designar a perda de contato com a realidade e consequente dificuldade ou impossibilidade de comunicação” (FILHO e CUNHA, 2010, p. 8). Hoje, com os novos estudos e descobertas na área, o termo autista é usado para definir um indivíduo que apresenta alterações no neurodesenvolvimento com prejuízo da sociabilidade. Atualmente, o autismo é visto como uma síndrome neuropsiquiátrica que se enquadra nos Transtornos do Espectro Autista (TEA) e apresenta inúmeros traços clínicos resultantes de variáveis biológicas e sociais.

Encontramos na literatura específica muitas conceituações e definições para o termo “autismo”. De acordo com Bordini e Bruni (2014), autismo é

Uma condição que reflete alterações no neurodesenvolvimento de uma pessoa, determinando quadros muito distintos, que têm em comum um grande prejuízo na sociabilidade. O autismo é considerado uma síndrome neuropsiquiátrica, pois é caracterizado por um conjunto de sinais clínicos, nem sempre provocados por uma causa comum. (BORDINI E BRUNI, 2014. p. 220).

Para Nunes (2015, p. 145), “o TEA é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por prejuízos sociocomunicativos e comportamentos/interesses atípicos”.

Em outras palavras, autismo “é uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas e curso de um distúrbio de desenvolvimento” (GILBERG², 1989 apud ORRÚ, 2012, p. 23).

Segundo a Associação Americana de Psiquiatria (APA), o autismo

Is the most severe developmental disability. Appearing within the first three years of life, autism involves impairments in social interaction — such as being aware of other people’s feelings — and verbal and nonverbal communication. (In:

² GILBERG, C. Asperger syndrome in 23 Swedish children. Dev Med Child Neurol 31: 520-531, 1989.

1.3.2 Evolução conceitual do Autismo - O DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

O DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) foi publicado pela primeira vez em 1952 e tem sido a base mais usada no mundo para diagnósticos de saúde mental. Esse manual apresenta a sintomatologia, bem como as categorias das doenças mentais de acordo com a Associação Americana de Psiquiatria – APA.

Em sua primeira publicação – DSM-I/1952 –, o termo autismo já é citado e aparece como um indicador de “reação esquizofrênica tipo infantil” (APA, 1952). Já em 1968, em sua segunda edição (DSM-II), o termo reação é retirado, dando lugar a “esquizofrenia tipo infantil” (APA, 1968), o que classifica o autismo não mais como uma reação e sim como comportamento sintomatológico típico da esquizofrenia infantil.

Quando da publicação de sua terceira edição, em 1980 (DSM-III), o autismo passa a ser descrito como doença – autismo infantil – e é categorizado dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Em 1987, o DSM-III passa por uma revisão (DSM-III-R) e a síndrome autística passa a ser chamada “Transtorno Autístico” (APA, 1987).

Em se tratando do autismo, nos debruçaremos, mais amiúde, entre o DSM-IV e o DSM-V, uma vez que as mudanças relativas a este transtorno foram significativas na atualização de um para o outro.

O DSM-IV, publicado em 1994 e revisado em 2002, apresentava o autismo dentro de um grupo de transtornos: os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID). Este grupo continha o Transtorno Autista (Autismo Infantil e Autismo Atípico),

³ É uma das deficiências de desenvolvimento mais severas. Manifesta-se dentro dos primeiros três anos de vida, e envolve deficiências na interação social, tal como a (falta de) consciência em relação aos sentimentos de outras pessoas, e deficiências na comunicação verbal e não verbal. (Tradução livre nossa)

Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo (Síndrome de Heller, Demência Infantil ou Psicose Desintegrativa), Síndrome de Rett e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação (TID-SOE), caracterizando categorias distintas de diagnóstico.

Na versão DSM-IV, o Transtorno Autista é caracterizado por uma tríade sintomatológica com prevalência de prejuízo nas áreas comportamentais, de interação social e comunicação.

Com a publicação do DSM-V, em maio de 2013, observa-se algumas alterações significativas, tanto na nomenclatura quanto na sintomatologia do Transtorno Autista.

A partir do DSM-V⁴, uma nova classificação foi introduzida, o “Transtorno do Espectro Autista – TEA”, descrito dentro dos transtornos do neurodesenvolvimento, termo que é utilizado como categoria diagnóstica, não havendo, assim, subcategorias. O olhar, então, passa a ser dirigido não somente aos sintomas, mas principalmente à intensidade em que esses sintomas afetam as pessoas com TEA.

O TEA agrupou quatro das cinco categorias anteriormente registradas no DSM-IV: Transtorno Autista, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (TID-SOE), que deixam de existir como diagnósticos distintos. Nesta nova categorização, o Transtorno de Rett passa a configurar como uma doença distinta, não pertencendo ao grupo do TEA. De acordo com o DSM-V,

Os sintomas destes transtornos representam um *continuum* único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritos e repetitivos, em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança foi implementada para a sensibilidade e a especificidade dos critérios para diagnóstico dos transtornos do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados (DSM-V, 2013, <http://blogdapsicologia.com.br/unimar/wp-content/uploads/2015/12/248320024-Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>. Acesso em 29/07/2016).

⁴ Acesso: <http://www.dsm5.org/documents/autismSpectrumDisorder> em 29 de Julho de 2016.

Diante desta nova categorização, o DSM-V também reduz a tríade (prejuízo nas áreas comportamentais, de interação social e comunicação) sintomatológica para uma díade. De acordo com o DSM-V,

People with ASD⁵ tend to have communication deficits, such as responding inappropriately in conversations, misreading nonverbal interactions, or having difficulty building friendships appropriate to their age. In addition, people with ASD may be overly dependent on routines, highly sensitive to changes in their environment, or intensely focused on inappropriate items. Again, the symptoms of people with ASD will fall on a continuum, with some individuals showing mild symptoms and others having much more severe symptoms. This spectrum will allow clinicians to account for the variations in symptoms and behaviors from person to person. (<http://www.dsm5.org/Documents/Autism%20Spectrum%20Disorder%20Fact%20Sheet.pdf> Acesso em 29/07/2016).⁶

A díade sintomatológica, então, passa a ser considerada sobre dois domínios: a) déficits sociais e de comunicação e b) comportamentos repetitivos e restritos, podendo se encaixar em três níveis: nível 1 (leve), nível 2 (moderado) e nível 3 (grave). Apresentamos, a seguir, uma tabela com as características de cada nível.

⁵ ASD – Autism Spectrum Disorder, sigla utilizada em inglês para designar o Transtorno do Espectro Autista.

⁶ Pessoas com TEA tendem a ter déficit de comunicação, como responder de forma inadequada em conversas, interpretando mal as interações não verbais, ou ter dificuldade em construir amizades adequadas para sua idade. Além disso, as pessoas com TEA podem ser excessivamente dependentes de rotinas, altamente sensíveis a mudanças no seu ambiente, ou intensamente focadas em itens inadequados. Mais uma vez, os sintomas de pessoas com TEA irá cair sobre um contínuo, com alguns indivíduos que apresentem sintomas suaves e outros apresentando sintomas mais graves. Este espectro permitirá aos clínicos (médicos) explicarem as variações nos sintomas e comportamentos de pessoa para pessoa. (Tradução livre nossa)

OS NÍVEIS NO TEA (DSM-V)

NÍVEL DE GRAVIDADE	DÉFICITS SOCIAIS E DE COMUNICAÇÃO	COMPORTAMENTOS RESTRITOS E REPETITIVOS
<p style="text-align: center;">NÍVEL 1</p> <p>Necessidade de apoio</p>	<p>*Dificuldades na Comunicação Social com danos perceptíveis;</p> <p>*Dificuldades para iniciar interações sociais e respostas incomuns ou inexistentes a abertura das pessoas;</p> <p>*Pouco interesse por interações sociais.</p>	<p>*Inflexibilidade de comportamento, interferindo no funcionamento de um ou mais contextos;</p> <p>*Dificuldade em trocar de atividade;</p> <p>*Problemas de organização e planejamento que dificultam a independência.</p>
<p style="text-align: center;">NÍVEL 2</p> <p>Necessidade de apoio substancial</p>	<p>*Déficit acentuado nas habilidades de comunicação verbal e não verbal;</p> <p>*Prejuízos sociais aparentes, mesmo que com auxílio;</p> <p>*Limitação em iniciar interações sociais;</p> <p>*Respostas reduzidas ou anormais à abertura social de outros.</p>	<p>*Inflexibilidade no comportamento;</p> <p>*Dificuldade em lidar com mudanças e ações repetitivas e restritas que aparecem com frequência, notadas por observador, e que interferem em outros contextos;</p> <p>*Dificuldade em mudar o foco ou ações.</p>
<p style="text-align: center;">NÍVEL 3</p> <p>Necessidade de muito apoio</p>	<p>*Prejuízos severos na capacidade de comunicação social verbal e não verbal;</p> <p>*Dificuldades severas na iniciação de interação social;</p> <p>*Respostas mínimas à abertura social de outros.</p>	<p>*Inflexibilidade de comportamentos;</p> <p>*Extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos;</p> <p>*Grande dificuldade em mudar o foco ou ações.</p>

Tabela 1 - Fonte: DSM-V (Adaptado pela autora)

Diante da nova nomenclatura e seguindo o DSM-V, o diagnóstico para autismo precisa preencher três dos critérios a seguir referidos.

1) Déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais, manifestadas de todas as maneiras seguintes:

a) déficits expressivos na comunicação não verbal e verbal usadas para interação social;

b) falta de reciprocidade social;

c) incapacidade para desenvolver e manter relacionamentos de amizade apropriados para o estágio de desenvolvimento.

2) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestadas por pelo menos duas das maneiras abaixo:

a) comportamentos motores ou verbais estereotipados ou comportamentos sensoriais incomuns;

b) interesses restritos, fixos e intensos.

3) Os sintomas devem estar presentes no início da infância, mas podem, não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam o limite de suas capacidades. (Adaptação da autora).

Mudanças de comportamento se tornam significativas na medida em que individualiza o diagnóstico do autismo, voltando o olhar para o indivíduo (em que medida ele é afetado pelos sintomas) e não para os sintomas em si. Neste aspecto, o próprio DSM-V nos traz um esclarecimento, quando afirma que

No diagnóstico do transtorno do espectro autista, as características clínicas individuais são registradas por meio de uso de especificadores (com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental), bem como especificadores que descrevem os sintomas autistas (idade da primeira preocupação; com ou sem perda de habilidades estabelecidas; gravidade). Tais especificadores oportunizam aos clínicos a individualização do diagnóstico e a comunicação de uma descrição clínica mais rica dos indivíduos afetados. Por exemplo, muitos indivíduos anteriormente diagnosticados com transtorno de Asperger atualmente receberiam um diagnóstico de transtorno do espectro autista sem comprometimento linguístico ou intelectual.

<http://blogdapsicologia.com.br/unimar/wp-content/uploads/2015/12/248320024-Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf> - DSM-V, 2013, Seção 2, p. 32, Acesso em 29/07/2016).

O novo olhar sobre o autismo resultante da categorização do DSM-V ecoou nas políticas de atendimento e trouxe nova perspectiva para compreender as pessoas com TEA, ou seja, o indivíduo não é autista, mas uma pessoa com TEA, e que sofre as consequências deste transtorno. Um documento publicado pelo Ministério da Saúde, “Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde” (BRASIL, 2015), refere-se a esta condição da seguinte forma:

Uma pessoa com um transtorno mental é, antes de tudo, uma “pessoa” e não um “transtorno”. Neste sentido, um indivíduo “com” TEA não “é” um “autista”. Um rótulo classificatório não é capaz de captar a totalidade complexa de uma pessoa, nem, muito menos, a dimensão humana irreduzível desta. (BRASIL, 2015, p.38).

Em outras palavras, o TEA em si não pode e não deve definir o sujeito com este transtorno. O diagnóstico não pode definir seu destino como algo que não pode ser superado, minimizado ou melhorado.

1.3.3 A CID-10/OMS – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde

O documento CID (Classificação Internacional de Doenças teve sua primeira edição em 1893 e se referia apenas a doenças que eram causas de morte. A partir de sua sexta edição, em 1948, passou a apresentar classificação de doenças, e não somente as que eram causas de morte, mas também uma gama ampliada de

doenças e outras desordens/transtornos. Encontra-se atualmente em sua décima edição (CID-10/2017) e os critérios ali descritos são utilizados no Brasil para o diagnóstico dos casos de autismo. A CID-11 com publicação prevista ainda para este ano de 2017⁷ trará nomenclatura oficial alterada para Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems).

De acordo com a CID- 10, o autismo se encontra dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), sob a sigla F84 (Figuras 1 e 2).



Figura 1: Tabela do CID-10 (Fonte: <http://www.medicinanet.com.br/cid10/f.htm>). Acesso em 22/07/2016.

⁷ Fonte: <http://www.unifesp.br/noticias-antiores/item/2012-classificacao-internacional-de-doencas-cid-11-e-debatida-em-evento-na-unifesp>. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

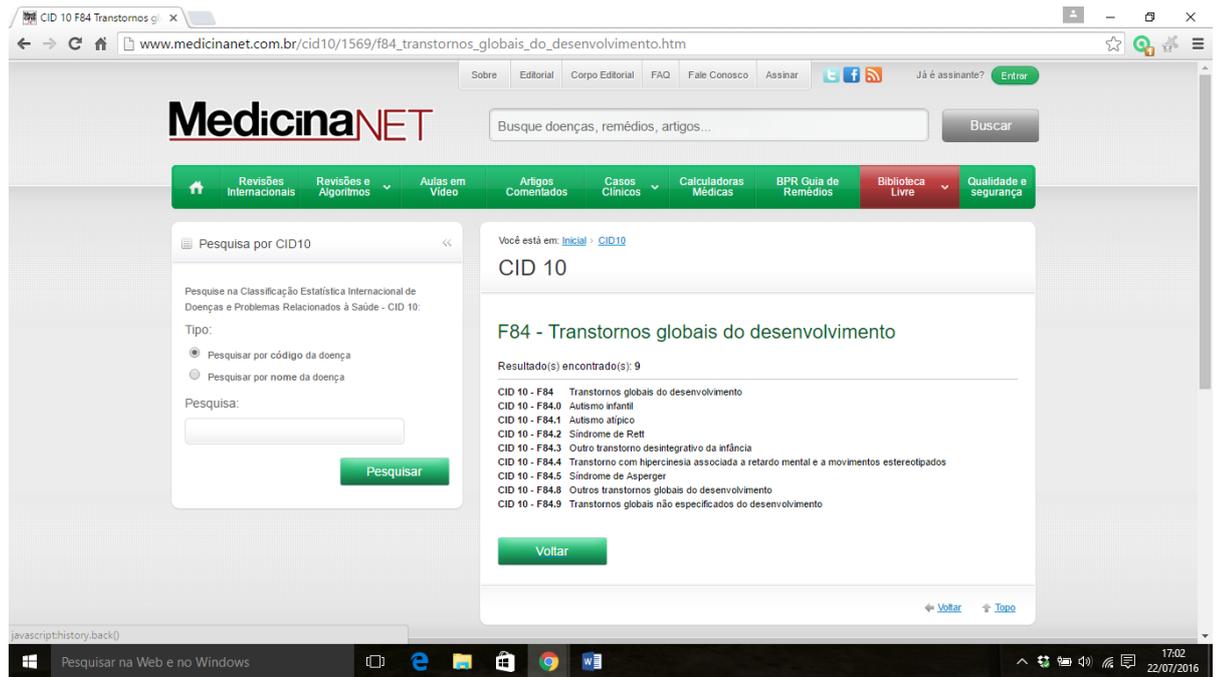


Figura 2: Tabela do CID-10

(Fonte: http://www.medicinanet.com.br/cid10/1569/f84_transtornos_globais_do_desenvolvimento.htm). Acesso em 22/07/2016.

De acordo com a CID-10, a sigla F84 está subdividida em oito subcategorias:

F84.0 – Autismo Infantil

F84.1 – Autismo Atípico

F84.2 – Síndrome de Rett

F84.3 – Outro Transtorno Desintegrativo da Infância

F84.4 – Transtorno com hiperinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados

F84.5 – Síndrome de Asperger

F84.8 – Outros transtornos Globais do Desenvolvimento

F84.9 – Transtornos Globais não Especificados do Desenvolvimento.

De acordo com a CID-10, o Autismo Infantil (F84.0) é um Transtorno Global do Desenvolvimento e se caracteriza por:

- Desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos;
- Apresentando perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e

repetitivo. Além disso, o transtorno é comumente acompanhado por numerosas outras manifestações inespecíficas.

Inclui: Autismo Infantil, Psicose infantil e autismo clássico/Síndrome de Kanner (outro nome para designar o autismo), transtorno autístico (AMARAL, 2014, p. 135-136).

No campo Educacional, terminologias utilizadas em documentos oficiais, ainda se baseiam no DSM-IV e, ou na CID-10, sejam naqueles da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ou naqueles especificamente do âmbito escolar, como o Censo Escolar. Ou seja, os quadros de TEA estão incluídos na categoria dos TGD. De acordo com documento norteador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (BRASIL, 2008a), Transtornos Globais do Desenvolvimento são descritos da seguinte forma:

Os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. (BRASIL, 2008a, p.9).

Esta definição apresentada pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva se baseia nas definições contidas no DSM-IV e na CID-10, embora elenque apenas três categorizações: autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Quando da publicação da Resolução CNE/CEB Nº 4/2009 (documento normativo que seguiu a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva), uma nova definição para alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento foi proposta:

(...) aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno

Desintegrativo da infância (psicose) e transtornos invasivos sem outra especificação. (BRASIL, 2009, p. 1).

Embora com algumas nomeações diferentes, esta definição se aproxima daquelas apresentadas pelo DSM-IV e para nomear e categorizar os alunos com TGD. Mesmo com nova nomenclatura apresentada no DSM-V e adotada pela nota Técnica 24/2013/MEC/SECADI/DPEE, o termo TGD ainda é utilizado no documento orientador para preenchimento do Censo escolar – Educacenso (Cadernos de Instrução do Censo Escolar). Acreditamos que tais documentos norteadores das políticas públicas educacionais voltadas para alunos com TEA sejam revisadas para melhor atender esses alunos no contexto escolar.

1.3.4 A Lei 12.764/2012- LEI BERENICE PIANA

Como anteriormente comentado, os documentos oficiais que postulam sobre o atendimento à criança com TEA e que circulam nas esferas educacionais classificam o TEA no âmbito dos TGD, seguindo a nomenclatura utilizada pela CID-10. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) postula que os educandos com deficiência, TGD e Altas habilidades/superdotação compõem o público-alvo da educação especial.

Porém, a partir da Lei 12.764/2012, que institui a “Política Nacional de Proteção dos direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista” (Lei Berenice Piana)⁸, os educandos com TEA passam a ser enquadrados no grupo das deficiências, uma vez que a lei apresenta a seguinte redação em seu artigo 1º, Inciso II, parágrafo 2º: “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.” (BRASIL, 2012). Os dispositivos legais têm definido os alunos com deficiência como aqueles que apresentam impedimentos de longo prazo, sejam eles de natureza sensorial, mental ou intelectual (BRASIL, 2008a; BRASIL, 2009). Portanto, a Lei Berenice Piana veio garantir ao indivíduo autista benefícios e direitos. Mas o que essa lei traz de ganho real para o sujeito autista?

⁸ Berenice Piana é mãe de um jovem autista, ativista da causa e lutou incansavelmente para que a lei fosse aprovada.

A inclusão oficial do Transtorno do Espectro Autista no âmbito das deficiências traz um impacto fundamental para este grupo e suas famílias, garantindo-lhes todos os direitos na atenção à saúde. Por exemplo, os autistas passaram a ser incluídos como público-alvo da reabilitação, bem como passaram a ter garantias dos benefícios sociais e do trabalho. Outra conquista a ser destacada refere-se também à inclusão de sua representatividade no âmbito dos conselhos de direitos, ou seja, indivíduos autistas passam a ser considerados como pessoas com direito a todas as políticas de inclusão, inclusive, as de educação. Podemos, *a priori*, nos indagar porquê de uma lei específica para tratar do autista. O autismo não aparece em nenhum texto específico, situado como deficiência. O que tínhamos era o enquadramento nos TGD e este público não usufruía dos benefícios que já existiam na Legislação Brasileira.

Os direitos, agora garantidos a este sujeito, estão por força de lei e devem ser compreendidos em sua amplitude. Amplitude essa negada anteriormente, ao “enquadrá-los” em uma categoria com subgrupos, os TGD.

A seguir apresentamos os direitos das pessoas com TEA, segundo a Lei⁹, a saber,

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;

b) o atendimento multiprofissional;

c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;

d) os medicamentos;

e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV - o acesso:

⁹ A referida Lei se encontra na íntegra no item 7.2.4

- a) à educação e ao ensino profissionalizante;
- b) à moradia, inclusive à residência protegida;
- c) ao mercado de trabalho;
- d) à previdência social e à assistência social. (BRASIL, 2012).

Em síntese, pode-se perceber que os avanços que envolvem os indivíduos com TEA perpassam pelo campo científico, normativo e jurídico, encorpando a luta travada cotidianamente pelos segmentos públicos – instituições escolares, centros de atendimento, redes de saúde pública, entre outros – para que esses sejam compreendidos como sujeitos de direitos, e tenham suas singularidades e especificidades respeitadas.

1.4 COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM

O ensino regular, principalmente na escola pública, é composto por uma diversidade de sujeitos, seja em termos étnicos, raciais, culturais ou no âmbito das deficiências. Propomos um recorte dentro dessa diversidade, atentando-nos para questões relacionadas ao autismo e às especificidades deste transtorno (WING, 1975).

De acordo com os estudos de Sanchez-Lopez (2012), o TEA se caracteriza por um quadro clínico que abrange, dentre outros fatores,

[...] alterações de comunicação. Em termos linguísticos, esta alteração pode se manifestar como ausência ou atraso da linguagem, bem como em seu uso inadequado, ou seja, no uso sem fins de comunicação. [...]. (SANCHEZ-LOPEZ, 2012, p.243-244)

Mas o que entendemos por comunicação? E qual aspecto da linguagem iremos considerar neste estudo? Precisamos compreender conceitualmente estas

questões e em que medida elas estão imbricadas no atendimento a crianças com TEA.

1.4.1 O desenvolvimento da linguagem e da comunicação – um longo caminho a ser trilhado

Como citado anteriormente, uma das questões singulares nas pessoas com TEA se refere ao comprometimento comunicacional. “A capacidade de se comunicar está invariavelmente afetada (...) Entre 30 a 40% das crianças com TEA não desenvolvem a linguagem verbal” (CUNHA, BORDINI e CAETANO, 2015, p. 18).

Para começarmos a compreender aspectos que interferem com a comunicação das crianças com TEA e como eles afetam seu desenvolvimento, caracterizaremos seus diversos conceitos, com base na bibliografia específica. Entendemos que tanto a comunicação quanto a linguagem se iniciam assim que o bebê nasce. Há uma intrínseca relação comunicativa entre mãe e filho e o “choro” é compreendido pela mãe em seus aspectos rítmicos, de intensidade e até seus padrões de entoação. Um fator importante no desenvolvimento da comunicação e da linguagem nas crianças está relacionado aos estímulos que ela recebe. Um ambiente que integre estímulos interessantes e informações novas àqueles já aprendidos propiciará que os mesmos resultem em comunicação e linguagem.

Faremos, aqui, um pequeno recorte para trazer à discussão alguns conceitos de linguagem, que podem nos auxiliar na compreensão da necessidade de desenvolver esta questão nas crianças com TEA.

Para Lyons (1987), em uma visão bem abrangente, linguagem se apresenta como um sistema de comunicação natural ou artificial, humano ou não. Chomsky (1986) trabalha com o termo linguagem em um sentido bem mais restrito, afirmando que se trata de um conhecimento que capacita o indivíduo a se expressar através de uma língua. Luft (2002) entende que a “linguagem é uma prática. As línguas existem para com elas praticarmos a comunicação e interpretarmos o mundo.” (LUFT, 2002, p. 47). Todos estes conceitos residem, invariavelmente, no campo da linguística e, por si só, não captam a riqueza das interações sociais que permeiam o fazer humano.

Ainda sobre os aspectos da linguagem, Cancino (2015) nos diz que

A linguagem humana oral, de modo específico, é um instrumento de comunicação que surge da capacidade humana de simbolizar os mundos interno e o externo, por meio de sons e representações simbólicas de palavras e conceitos. (CANCINO, 2015, p. 24).

Valemo-nos da fala de Sheuer (2002) para elucidar como a linguagem é fundamental na construção de nossa identidade enquanto sujeitos sociais e culturais, pois “desenvolver linguagem é mais do que falar. É ser um interlocutor ativo nas diferentes relações sociais e isso quer dizer que a linguagem deve comunicar sobre o que o indivíduo deseja, quer, conhece, sente, etc.” (SHEUER, 2002, p.55). Também Tamanaha e Perissinoto (2015) afirmam que “a linguagem representa um dos aspectos de maior relevância do comportamento humano e sustenta, em grande parte, as relações sociais ao longo da vida”. (TAMANAHAN, PERISSINOTO, 2015, p. 25).

Cancino (2015) ainda nos traz uma definição de comunicação que, a nosso ver, está mais próxima daquilo a que nos propomos neste trabalho:

Podemos considerar a comunicação como um conjunto de ações que compartilham ao menos dois sujeitos e que as realizam com o fim de conseguir a atenção do outro, pedir objetos, compartilhar objetos, interesses ou informação e trocar afetividades. A comunicação é a procura de um efeito social. (CANCINO, 2015, p. 23-24).

Trazemos ainda para reflexão as palavras de Sheuer (2002), quando afirma que a “comunicação deve ter uma intenção, um alvo ou objetivo, demonstrada por meio de um olhar, de gestos, de vocalizações e, finalmente, pela fala” (SHEUER, 2002, p. 51).

Diante do exposto até aqui, entendemos a comunicação como aspecto central no processo de ensino e aprendizagem, diretamente vinculada à linguagem que Owens (1996) define como um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionais, construídos socialmente e partilhados por uma cultura, ou seja, onde há comunicação, há linguagem. Para Vygotsky (2009), o processo de apropriação

das experiências presentes na cultura, por parte do indivíduo, é potencialmente relevante. Na construção das estruturas mentais superiores, a ação, a linguagem e os processos interativos são determinantes e surgem como forma de atividades cooperativas, cujo aspecto central e básico consiste no uso de signos como forma de dominar os processos mentais, os quais, por sua vez, necessitam de mediação.

Nas crianças autistas, a falta (ou atraso) de comunicação pode comprometer seu desenvolvimento escolar e sua interação social (LÚRIA, 1987). Uma pesquisa realizada em 2009 (PAULA *et al.*, 2011) sugere que no Brasil um em cada 350 indivíduos estão dentro do espectro e dentro deste quadro há uma incidência entre 14% e 25% de sujeitos que não desenvolvem fala funcional.

As crianças com autismo comorbante à deficiência intelectual, também nominados como autistas de baixo funcionamento, têm como característica, na maioria dos casos, a mudez total ou parcial e se mostram à margem das relações sociais. Em um nível considerado por Klin como menos comprometido, as crianças demonstram de maneira passiva aceitar interação social; embora não sejam sujeitos dessa busca, encontra-se aqui certa linguagem mais espontânea. Já os casos ainda menos comprometidos e conhecidos como sendo de alto funcionamento, as crianças com um pouco mais de idade podem manifestar interesse pela interação social, mas demonstram ter dificuldades para iniciar ou manter esse processo de modo típico. (ORRÚ, 2016, p. 21).

No processo inicial de aquisição de linguagem das crianças, é comum que ela passe pelo período da fala ecológica. Embora pareça ter função comunicativa, a fala ecológica se caracteriza pela repetição da fala de outrem sem significado ou sentido. Na criança, essa repetição pode ser imediata ou tardia, como, por exemplo, a fala de um filme ao qual assistiu. No autismo, o período da fala ecológica costuma se estender, tornando-se persistente em casos mais severos. Quanto mais a fala de uma criança apresentar ecolalia, menor será a possibilidade de ela apresentar linguagem espontânea, como nos afirma Tager-Flushberg (1991). A ecolalia pode ser reduzida à medida que a fala progride, através de intervenções especializadas.

Outra característica marcante observada na fala do autista é o “neologismo” que se caracteriza, basicamente, pelo uso de palavras existentes (ou até

inventadas), porém com significados diferentes (CUNHA, BORDINI e CAETANO, 2015).

Nos indivíduos com TEA que possuem uma comunicação verbal mais organizada, mais avançada, onde há intenção comunicativa, percebemos indícios mais sutis na dificuldade comunicacional. Por exemplo, como a dificuldade de compreender ironias, metáforas, sarcasmos e até alteração no tom de voz, indicando algum desdém, por exemplo. De acordo com Baptista e Bosa (2002),

Quando as possibilidades intelectuais são maiores, os aspectos formais da linguagem, como os sons da língua e a gramática evoluem, consideravelmente, assim como o vocabulário, embora persistam problemas para fazer dessa linguagem um instrumento eficaz e eficiente de comunicação. (BAPTISTA e BOSA, 2002, p. 58).

Há também que se considerar a inversão pronominal que, juntamente com o exposto anteriormente, compõe um conjunto de características que marca a aquisição de linguagem e comunicação do indivíduo autista. A inversão pronominal se caracteriza pelo “uso da terceira pessoa para referir-se a si mesmo” onde a criança não faz uso do pronome “eu”, referindo-se a si mesma pelo seu próprio nome (BAPTISTA e BOSA, 2002). Associada a esta dificuldade, surge também a limitação do uso dos pronomes possessivos na primeira pessoa (meu).

De acordo com estudos de Orrú (2012), podemos encontrar de forma bastante enfática na literatura específica, algumas características das crianças com TEA, referente a sua fala e/ou linguagem, o que corrobora o exposto acima.

- Ausência de fala, puxando, empurrando ou conduzindo fisicamente o parceiro de comunicação para expressar seu desejo;
- Retardo no desenvolvimento da fala, retrocesso dessa capacidade já adquirida e emudecimento em alguns casos;
- Expressões por meio do uso de uma ou duas palavras ao invés da elaboração de frases;
- Ausência de espontaneidade da fala;
- Pouca fala comunicativa, com tendências ao monólogo;
- Fala nem sempre correspondente ao contexto.
- Utilização do pronome pessoal da terceira pessoa do discurso ao invés da primeira;
- Frases gramaticalmente incorretas;
- Expressões bizarras, neologismos;
- Estranha linguagem melódica e monótona;
- Dificuldade na compreensão de frases complexas;

- Dificuldade na compreensão de informações ou significados abstratos;
- Mímica e gesticulação mínimas;
- Ecolalia imediata e/ou posterior;
- Predominância do uso de substantivos e verbos;
- Pouca alteração na expressão emocional;
- Ausência ou pouco contato olho a olho;
- Falta de função nas formas verbais e na palavra;
- Pouca tolerância para frustrações;
- Interesses e iniciativas limitadas. (ORRÚ, 2012, p. 39-40).

1.5 O programa *BOARDMAKER SDP®* - Recurso tecnológico¹⁰

Há tempos, o uso de tecnologias no processo de educação formal tem sido amplamente difundido e utilizado. Ao se aceitar que as tecnologias estão a serviço da sociedade, nada mais instigante do que buscar compreender como elas podem e devem atuar dentro dos espaços educacionais na busca de equalizar a educação para todas as crianças. A pluralidade de sujeitos que compõem os espaços escolares se configura com uma seara de oportunidades para o uso de Tecnologias Assistivas (TA's), dentre elas a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA).

Ampliando os conceitos anteriormente trabalhados, temos ainda como definição de CAA, por Blackstone (1986),

Toda comunicação que suplemente a fala (gestos, expressão facial, linguagem corporal, comunicação gráfica, etc.) (BLACKSTONE, 1986).

Como comunicação suplementar e/ou alternativa pela American Speech-Language-Hearing Association, temos que

É uma área da prática clínica que se destina a compensar (temporária ou permanentemente) os prejuízos ou incapacidades dos indivíduos com severos distúrbios da comunicação expressiva (ASHA, 1991, p.9-12).

¹⁰ Este texto (itens 1.5, 1.5.1 e 1.5.2) foi apresentado como requisito para avaliação final da disciplina TECNOLOGIA E INOVAÇÃO. Esta disciplina foi ministrada pela professora Fabiana Leta no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão / UFF no primeiro semestre de 2016.

Diante do exposto, nos perguntamos: em que medida TA's e CAA auxiliam (ou auxiliarão) na construção de uma linguagem eficiente e conseqüentemente organização do pensamento de crianças autistas nas escolas? Que caminhos devemos percorrer para estabelecer comunicação pelo uso de TA's e CAA? Que mecanismos podem ser utilizados na construção de instrumentos de comunicação pelo uso de TA's e CAA? Qual o alcance da comunicação pelo uso de TA's e CAA nas salas de aula?

1.5.1 INSTRUMENTOS DE FORTALECIMENTO E APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM

De acordo com os estudos de Wallon (2007), as emoções e a linguagem são domínios funcionais no desenvolvimento da criança, o qual pode ser compreendido tanto por seus atributos inatos quanto como um reflexo dos valores sociais.

A criança autista tem em sua sintomatologia uma questão peculiar: o atraso ou a falta de uma linguagem estabelecida que possa promover uma comunicação eficiente e que a coloque em sintonia com seus pares. Nesta perspectiva, a CAA e seus códigos fazem uso de imagens que podem criar sistemas auxiliares para a comunicação. Sistemas dessa natureza se classificam como sistemas sem ajuda e sistemas com ajuda. Nos sistemas sem ajuda, não há um instrumento ou auxílio técnico (gestos de uso comum ou códigos gestuais não linguísticos). Já nos sistemas de comunicação com ajuda há a presença de elementos de representação, desde os iconográficos até mais complexos e abstratos (imagens, fotografias, desenhos representativos e o uso de pictogramas).

O principal objetivo da CAA é promover nas pessoas a capacidade de interagir e possibilitar a comunicação. Há, hoje, uma infinidade de sistemas simbólicos que auxiliam no trabalho com pessoas (crianças) com déficits comunicacionais:

1. *Core Picture Vocabulary*: código pictográfico criado em 1985, padronizado e autoadesivo, constituído por 109 vocábulos.

2. *Picture Communication Symbols* (PCS): código pictográfico criado em 1980, disponível em programas de computador padronizado em selos e adesivos, constituído por 3000 símbolos.
3. *Pictogram Ideogram Communication*: constitui-se em 416 elementos, parte pictográficos, parte ideográficos.
4. *PICSYMS*: sistema gráfico bastante utilizado em idade infantil e constituído por cerca de 850 símbolos.
5. Símbolos *Bliss*: desenvolvido na década de 70 com sinais gráficos não fundamentados na fonética e sim no significado.

1.5.2 OS PCS - *Picture Communication Symbols*

Trataremos aqui, especificamente, dos PCS - *Picture Communication Symbols*, foco da nossa pesquisa. Tal escolha se deu em função dos PCS comporem um sistema pictográfico onde as imagens apresentam um maior nível de iconicidade e menor dificuldade de abstração, o que favorece a compreensão na medida em possibilita comunicar conceitos concretos e não ambíguos, o que é altamente desejável na comunicação com crianças com TEA.

O PCS é um sistema gráfico visual que foi desenvolvido por Roxana Mayer Johnson em 1981. Inicialmente, era composto por 700 símbolos, sendo posteriormente ampliado para mais de 4000 símbolos. No Brasil, o sistema PCS está disponível através do software *Boardmaker*.

Seu vocabulário está dividido em seis categorias representadas por cores:

- a) Amarelo: representa pessoas e pronomes pessoais;
- b) Laranja: representa os substantivos;
- c) Azul: representa advérbios e adjetivos;
- d) Rosa: refere-se a expressões sociais;
- e) Verde: refere-se aos verbos;
- f) Branco (miscelânea): representa artigos, conjunções, preposições, alfabeto, cores, etc.



FIGURA 3- Pranchas de CAA em formato de cartões- Fonte: <http://www.assistiva.com.br/ca.html>. Acesso em 15 de maio de 2016.

Para o trabalho com o PCS, podemos utilizar tanto o suporte físico como pastas, agendas, álbuns, como equipamentos eletrônicos com tecnologia digital, como *softwares*, *notebooks* e afins.



FIGURA 4 - Pasta tipo arquivo com PCS. Cada página representa uma prancha temática. Fonte: <http://www.assistiva.com.br/ca.html> Acesso em 15 de maio de 2016.



FIGURA 5 - Modelo de prancha de CAA utilizando o PCS e usando um suporte físico. Fonte: http://arvieiracet.blogspot.com.br/2011_03_01_archive.html Acesso em 15 de maio de 2016.

Dentro da perspectiva de tecnologia digital, temos o *Boardmaker com Speaking Dynamically Pro®*: um programa computacional para aprendizagem e comunicação alternativa com acessibilidade e geração de voz que acontece a partir da seleção de um símbolo. Esse programa é útil para confecção de pranchas com símbolos pictóricos e outras ferramentas que permitem a construção de recursos de comunicação personalizados (BERSCH e SARTORETTO, 2010).

O *Boardmaker com Speaking Dynamically Pro®* é composto por desenhos simples e pode ser acrescido por fotografias, imagens, números, música, filmes, dando também a possibilidade de criação de texto multimodal. Funciona de forma integrada, ou seja, une a capacidade gráfica do *Boardmaker®* (símbolos PCS) com as funções programáveis do *Speaking Dynamically Pro®* (SDP), criando atividades interativas no campo educacional e no campo da comunicação, com total acessibilidade. O *SDP®* apresenta voz sintetizada com alta qualidade, podendo também ter a gravação e reprodução de voz do profissional ou do próprio aluno que esteja fazendo uso do programa.

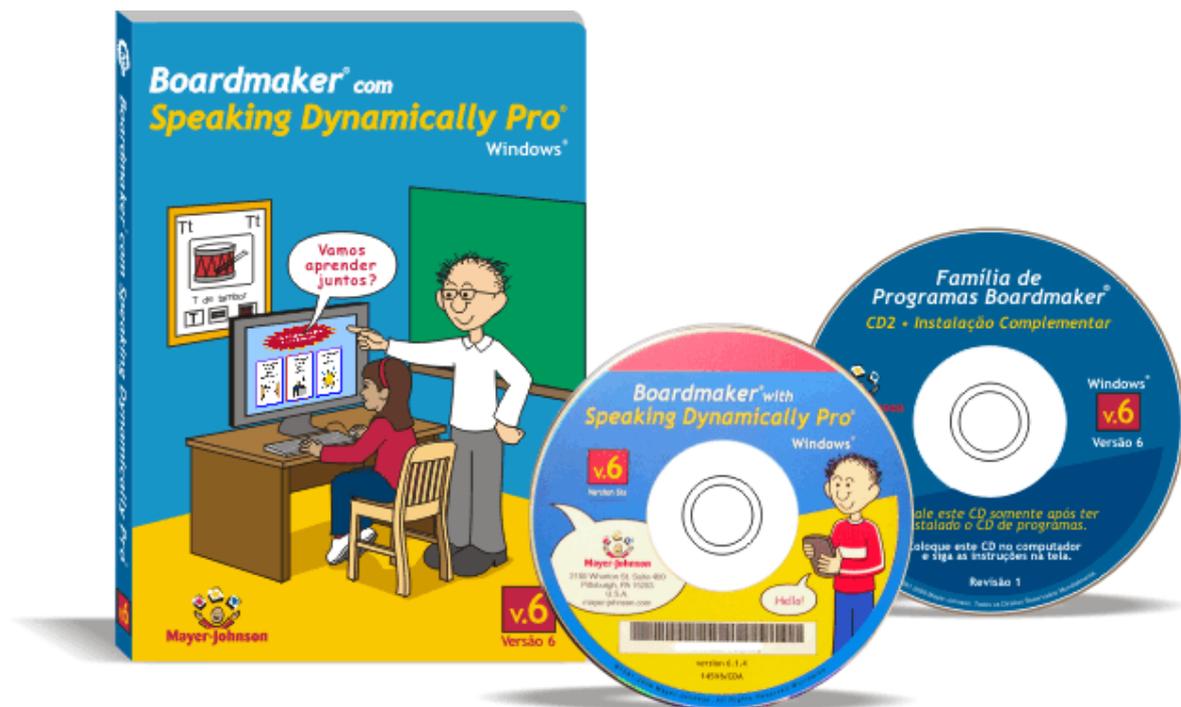


FIGURA 6- Capa do software Boardmaker® - Fonte: http://www.clik.com.br/mj_01.html Acesso em 15 de maio de 2016.

De acordo com o site http://www.clik.com.br/mj_01.html#SDP¹¹, detentor da revenda do software no Brasil, com o *SDP*® é possível,

- Geração de fala a partir de texto, por sintetizador de voz de alta qualidade em Português Brasileiro - vozes feminina e masculina;
- Gravação e reprodução de voz gravada digitalmente no próprio computador;
- Importação e aplicação de figuras ou fotos de câmera digital;
- Teclas com símbolos, fotos ou texto;
- Múltiplos modos de acesso, com opções completas de varredura;
- Retorno auditivo;
- Construção de frases usando letras ou símbolos;
- Pranchas de contexto;
- Respostas aleatórias para criação de jogos;
- Abertura de outros programas e aplicativos;
- Reprodução de filmes ou animações na face da tecla ou na prancha toda;
- Criar teclados virtuais com as importantes funções de abreviação, expansão e predição de palavras;
- Usar de imediato mais de 350 pranchas interligadas prontas; se necessário, personalize-as para o usuário a seu gosto. (http://www.clik.com.br/mj_01.html#SDP. Acesso em 15 de Maio de 2016).

¹¹ Acesso em 15 de maio de 2016.

1.5.3 UM OUTRO RECURSO - O *software* Prancha Fácil

O programa *Boardmaker com SDP®*, como explicado anteriormente, é um software para criação de pranchas de CAA. É um software de alto custo, pois seu valor de mercado é alto para revenda. Diante disto, vale dizer, se torna, por vezes, difícil sua aquisição por escolas e profissionais que atuam com as crianças com TEA.

Como nossa pesquisa busca apresentar uma metodologia de trabalho que visa amenizar possíveis barreiras de comunicação das crianças com TEA, nos cabe apresentar, dentro da mesma perspectiva de trabalho, uma outra ferramenta que se descortina como uma opção para confecção das referidas pranchas de CAA e assim promover autonomia, interação e desenvolvimento da comunicação, objeto primeiro de nosso estudo. Essa opção seria o software “Prancha Fácil”, desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisa em Tecnologia Assistiva – AssistUFRJ e lançado no Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa, em junho de 2015¹².

O *software* “Prancha Fácil” se encontra para *download* gratuito no *site* <https://sites.google.com/a/nce.ufrj.br/prancha-facil/download>¹³. No *site*, também está disponível um tutorial para confecção das pranchas, bem como textos e vídeos explicativos. Com esse *software*, os professores têm a liberdade de utilizá-lo e manusear seus recursos na busca de contemplar as estratégias propostas no presente trabalho, pois ele apresenta uma interface bastante atraente, com imagens vibrantes e coloridas. Esse *software* também apresenta um vocalizador, onde o profissional poderá introduzir sons (músicas) e, ou a “fala”, o que se configura como um recurso adicional de comunicação.

¹² Fonte: <https://sites.google.com/a/nce.ufrj.br/prancha-facil/noticias-prancha-facil/lancamentodosoftwarepranchafacil> . Acesso em 18 de Maio de 2017.

¹³ Acesso em 18 de Maio de 2017.

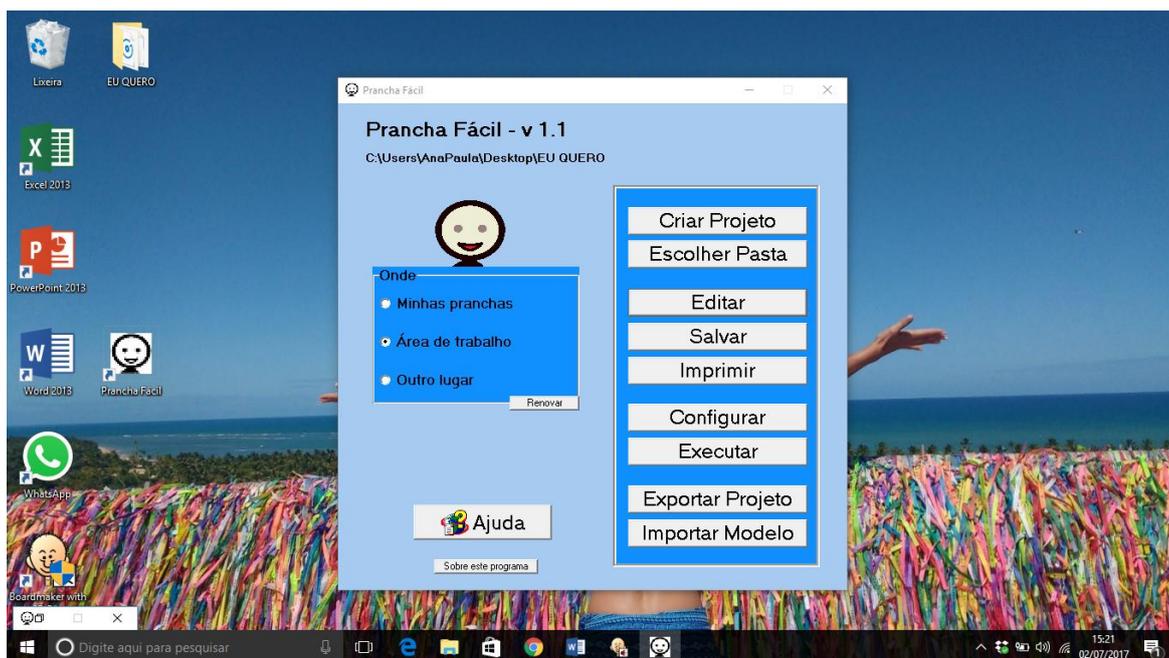


Figura 7: Tela inicial do software “Prancha Fácil” - Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora



Figura 8: Prancha confeccionada a partir do software “Prancha Fácil” - Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

O software “Prancha Fácil”

é muito simples e rápido de utilizar, e com ele é possível fazer pranchas para serem impressas ou utilizadas de forma dinâmica no computador, sem a necessidade de conexão à internet [...] e permite o acesso ao programa

por meio do mouse, tela touchscreen, sistema de varredura ou com o auxílio do rastreador de olhos o PCEye X, permitindo, assim, que pessoas com dificuldades motoras graves possam utilizar o software com facilidade.

(<https://sites.google.com/a/nce.ufri.br/prancha-facil/home>.

Acesso em 18 de Maio de 2017).

Gostaríamos de ressaltar que, apesar do *software* “Prancha Fácil” se apresentar como recurso valioso para o que propomos neste trabalho, nossa opção pelo *Boardmaker com SDP®* se deu em função deste já ser utilizado amplamente pelos sujeitos da pesquisa nos atendimentos no CAEE, o que nos pareceu um facilitador, uma vez que o presente trabalho não teve como objetivo introduzir uma nova ferramenta de comunicação e, sim, potencializar uma já utilizada em outro espaço de escolarização.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

- Confeccionar um livro propondo uma estratégia pedagógica que contribua para superar barreiras de comunicação utilizando como ferramenta pranchas de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da sala de aula regular.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Atualizar e aprofundar a bibliografia específica sobre o Transtorno do Espectro Autista;
- Conhecer, através de entrevista estruturada, práticas e saberes presentes na atuação dos professores junto a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA);

- Investigar o contexto de inserção de alunos com TEA em salas de aula regular através de metodologia de observação direta;
- Confeccionar e aplicar pranchas de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) com utilização do *software Boardmaker com Speaking Dynamically Pro®* visando ao desenvolvimento de estratégia pedagógica especificamente direcionada para o processo ensino-aprendizagem de alunos com TEA no contexto de uma sala de aula regular.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, abordaremos os caminhos metodológicos percorridos durante o processo de coleta de dados. O item 3.1 apresenta a caracterização da pesquisa do tipo qualitativa e os pressupostos que corroboram a escolha feita. O item 3.2 se refere aos instrumentos utilizados para a coleta dos dados: entrevista padronizada e a observação participante. Os sujeitos da pesquisa, alunos com TEA e professores, são apresentados no item 3.3 e também são apontados o roteiro da entrevista e das observações. Finalizando, no item 3.4, relatamos os pressupostos que nos ancoraram na confecção das pranchas de CAA.

Para a realização da pesquisa, devemos mencionar que este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da Universidade Federal Fluminense (UFF), sob o certificado de apresentação para apreciação ética (CAAE) número 61224816.4.0000.5243 em 07 de maio de 2017. O referido parecer de aprovação se encontra em Anexos, item 7.2.1.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para definição de metodologia aplicável à nossa pesquisa, partimos do pressuposto que processos de construção de uma prática inclusiva de ensino são complexos em sua abordagem e devem priorizar a forma como percebemos e compreendemos a diversidade humana. No plano metodológico, portanto, tal

complexidade exclui abordagens quantitativas, as quais raciocinam em termos de crescimento de variáveis “objetivas”. Destacamos, portanto, que, investigação de cunho qualitativo corresponde à estratégia metodológica mais apropriada ao nosso estudo, o qual visou ao desenvolvimento de estratégia pedagógica que contemple o uso e apropriação da linguagem com crianças autistas no ensino regular. Ressaltamos que a estratégia de investigação qualitativa interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos propriamente ditos de uma pesquisa (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

A opção por essa forma de pesquisar pressupõe o abandono da “explicitação do fenômeno educacional em termos de causa e efeito, em favor da sua compreensão através do sentido que deles fazem as pessoas que o vivenciam” (MONTEIRO,1998). A pesquisa deve ser conduzida, então, como um tipo de interação social, pois estabelece um contato intersubjetivo de sujeitos socioculturais.

Neste ponto, Ludke e André (1986) ressaltam que a pesquisa qualitativa valoriza o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, objetivando presenciar as situações e os atores inseridos em seu ambiente natural.

3.2 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Utilizamos como método de aquisição de dados a entrevista padronizada ou estruturada (para os professores) e observação participante dos alunos em suas salas de aula regular.

A entrevista padronizada é aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido junto aos entrevistados. De acordo com Lodi (1974, p.16), a padronização permite “que todas elas sejam comparadas com o mesmo conjunto de perguntas, e que as diferenças devem refletir diferenças entre os respondentes e não diferenças nas perguntas.”. A entrevista contou com quatro perguntas onde foram avaliados conhecimentos dos professores participantes acerca do transtorno do espectro autista, caracterização do transtorno e questões relacionadas à linguagem, foco deste trabalho.

As observações foram realizadas nos meses de maio e junho do corrente ano (2017) nas salas de aula em que o aluno está inserido. Para Mann (1970, p.96), a observação participante é uma “tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de molde a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles”. Para a observação, o pesquisador esteve em contato com os sujeitos da pesquisa. Apresentou a ele o objeto de trabalho de forma a conduzir e verificar a aplicabilidade do mesmo.

A observação acompanhou os passos a seguir:

1. Observação da criança em seu espaço de aprendizagem formal;
2. Escolha do conteúdo para criação das pranchas de CAA que se deu em concomitância com o conteúdo a ser trabalhado pelo professor da turma;
3. Aplicação da prancha no contexto da sala de aula pelo professor.

Para a realização das entrevistas e das observações, tivemos a anuência da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, bem como das quatro escolas onde os referidos alunos estão regularmente matriculados.¹⁴

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

3.3.1 O ALUNO: OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A pesquisa foi conduzida com quatro crianças que apresentam laudo de TGD (segundo a CID-10), com faixa etária entre quatro e oito anos, matriculados na rede pública municipal de Juiz de Fora, as quais são atendidas no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), onde fazem uso do programa *Boardmaker com Speaking Dynamically Pro®* como ferramenta que visa minimizar barreiras de comunicação.

Para a participação das crianças nesta pesquisa foi apresentado aos pais e, ou responsáveis Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi assinado em duas vias, conforme modelo que se encontra no Anexo 7.1.1.

¹⁴ Documentos se encontram no item 7, Apêndices e Anexos.

Dentre os alunos, dois apresentam verbalização limitada, ou seja, sem fala funcional, desprovidas de intenção comunicacional; um apresenta fala ecológica, também sem intenção comunicativa; um não apresenta verbalização, com emissão de pouquíssimos sons. Todas as crianças demonstram algum tipo de formas não verbais para comunicação, compensando suas limitações na fala com apontamentos e gestos, por exemplo.

As crianças participantes da pesquisa são acompanhadas em quatro salas de aula regular: uma de 2º período da Educação Infantil; uma de 3º ano e duas do 4º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa foi conduzida nas salas de aula da seguinte forma:

- 1º momento (três encontros) – Observação da criança em seu espaço de aprendizagem formal;
- 2º momento – Escolha do conteúdo para criação das pranchas de CAA; essa escolha se deu em concomitância com o conteúdo a ser trabalhado pelo professor-referência da turma ou por sugestão tanto da professora como da pesquisadora.
- 3º momento (um encontro) – Aplicação da prancha no contexto da sala de aula.

Foram realizados dois encontros no mês de Maio e dois no mês de Junho. Cada encontro teve a duração de 60 (sessenta) minutos, tempo este estabelecido pela escola em sua grade de horários. Para registro das observações a pesquisadora utilizou como recurso um diário de bordo onde foram registrados, de forma livre, a condução das atividades e da participação deste aluno na sala de aula. O olhar durante as observações esteve voltado para a relação que este aluno estabelecia com a sala de aula e sua dinâmica. A aplicação da prancha foi conduzida pela pesquisadora juntamente com o professor bidocente.¹⁵

¹⁵ No município de Juiz de Fora, existe o cargo/função de professor bidocente. Este profissional é contratado pela rede de educação do município para atuar nas salas onde estão matriculados alunos que apresentem laudo de TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento (onde se “encaixam” os alunos com TEA) ou apresentem necessidade de apoio diferenciado nas salas de aula. Este profissional precisa ter formação específica – Magistério ou Pedagogia para pleitear este cargo.

3.3.2 OS PROFESSORES: A ENTREVISTA

Para compreendermos em que medida a linguagem afeta ou não os processos de aprendizagem formal das crianças com TEA, foi imprescindível conhecer como os profissionais que atuam com estes alunos nas salas de aula regular pensam e agem sobre as especificidades apresentadas.

Para tal, realizamos uma entrevista estruturada composta de quatro perguntas. As entrevistas foram propostas para os professores Referência 1¹⁶ das salas de aula onde o aluno com TEA está inserido. Foi apresentado a eles um termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi assinado em duas vias, cujo modelo se encontra no Anexo 7.1.2.

O roteiro de entrevista foi baseado em questões relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista, uma vez que o que se buscou foi conhecer junto ao profissional/professor sua experiência prévia com crianças autistas (Questão 1), seu conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (Questão 2), sua opinião/percepção se a falta (ou atraso) da linguagem nas crianças autistas interfere no processo de ensino-aprendizagem (Questão 3) e, finalmente, qual seria a maior dificuldade encontrada por ele para o trabalho pedagógico com o aluno autista (Questão 4). A partir das questões elencadas, pretendemos: (i) avaliar se o professor percebe que a dificuldade da aquisição da linguagem por crianças autistas se configura em barreira para o processo ensino-aprendizagem; (ii) conhecer as dificuldades do professor de modo a considerá-las ao buscar desenvolver estratégia metodológica que faz uso da CAA como instrumento viável e válido de ensino e aprendizagem.

Seguem as perguntas apresentadas na entrevista para os professores:

Pergunta 1: Você já trabalhou com crianças autistas anteriormente?

Pergunta 2: Como você caracteriza o Transtorno do Espectro Autista?

¹⁶ No município de Juiz de Fora, atendendo a Lei 11738/2008 (lei do piso salarial de professor), o professor atua, efetivamente, em sala de aula 13h20min. O tempo total semanal (20 horas), então, é distribuído entre outros professores. Sendo assim, o professor Referência 1 é aquele que atua por mais tempo com este aluno, por isso a escolha por este profissional para realização das entrevistas. O restante das horas (6h40min) é distribuído entre os professores Referência 2 e Referência 3.

Pergunta 3: Na sua opinião, o atraso (ou falta) da linguagem nas crianças autistas interfere no seu processo de aprendizagem? Por quê?

Pergunta 4: Qual sua maior dificuldade no trabalho pedagógico com seu aluno autista?

As entrevistas foram realizadas durante o horário de intervalo dos professores e, ou durante as aulas especializadas, onde o professor estava com horário livre. Para tal a pesquisadora esteve junto a este profissional e as respostas às perguntas elencadas foram transcritas em um formulário próprio disponibilizado para os professores.

3.4 CONFECÇÃO DAS PRANCHAS DE COMUNICAÇÃO

Pranchas de comunicação foram confeccionadas utilizando-se o programa *Boardmaker com Speaking Dynamically Pro®*, o qual faz parte do acervo do CAEE. Essas pranchas foram confeccionadas de forma a contemplar, individualmente, as especificidades de cada um dos alunos participantes. Inicialmente, construímos pranchas para minimizar as barreiras de comunicação com aqueles alunos que apresentam limitada competência comunicativa, escassa autonomia no espaço da sala de aula, bem como baixo reconhecimento e compreensão do espaço no qual se encontra inserido, no que se refere ao processo ensino-aprendizagem.

O programa já é amplamente utilizado com crianças com TEA no contexto do CAEE e apresenta excelentes resultados neste espaço de atendimento. Para essas crianças, as pranchas confeccionadas para o atendimento priorizam o reconhecimento dos espaços e buscam garantir autonomia destes sujeitos nos atendimentos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 ATUALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Durante nossa busca pela bibliografia específica, nos deparamos com uma imensa variedade de artigos publicados em bancos de dados na internet. O que pudemos perceber foi que, em sua grande maioria, os textos se relacionavam com os aspectos clínicos dos TEA e/ou com abordagens relacionadas a regulação comportamental destes sujeitos. Há uma preocupação com o diagnóstico, com o laudo e isso, a nosso ver, se apresenta como um aparato de exclusão, na medida em que rotula este indivíduo quando o categoriza com um “número”. Corroboramos com Orrú (2016) quando a autora afirma que,

Talvez por falta de conhecimento ou simplesmente pela reprodução histórica e cultural, o carimbo do profissional da saúde costuma ter um peso de confiabilidade quase que inquestionável em nossa sociedade, e, logicamente, dentro do espaço escolar, sendo a escola uma instituição social considerada importante para a formação de cidadão. (ORRÚ, 2016, p. 39).

Ao intensificar nossas buscas encontramos poucos artigos que se relacionam aos aspectos pedagógicos e como estes sujeitos se encontram nos processos de inclusão escolar. Estas leituras nos apresentaram uma lacuna entre o que é postulado pela legislação e o que de fato acontece nos ambientes formais de escolarização.

Um outro ponto a ser apresentado, no que se refere a atualização bibliográfica sobre o autismo, é a variedade de conceituações do transtorno. Como apresentado no corpo da pesquisa, encontramos uma grande variedade de conceitos. Para nosso trabalho adotamos, aquele postulado pelo DSM-V, por ser um manual de grande visibilidade e que se apresenta como referencial para a análise diagnóstica. Embora o DSM-V tenha nos orientado em grande parte desta pesquisa, no que se refere a conceituação e sintomatologia, gostaríamos de deixar claro que,

nosso trabalho foi pautado em questões de cunho pedagógico, e que tais manuais, como afirma Orrú (2016) enfatizam “a falta de algo, a inabilidade, ao fracasso, ao déficit, a padrões de comportamentos homogêneos, a características que não são consideradas normais para um ser humano”, nos apresentando uma visão reducionista das potencialidades e reforçando o caráter homogeneizador construído social e historicamente, o que ecoa na sociedade, nas famílias e, principalmente, nas escolas, exprimindo a sensação de incapacidade, de vulnerabilidade e de impossibilidade de aprendizagem significativa.

Em nossa busca por uma bibliografia que nos apresentasse perspectivas pedagógicas que atuasse nas potencialidades das crianças com TEA encontramos publicações que, nos mostraram que a atenção às diferenças e diversidade vêm ganhando centralidade nas discussões escolares e enfatizado práticas pedagógicas reflexivas (AMARAL, 2014; CUNHA, 2015; CHIOTE, 2015; GOMES, 2015; CUNHA, 2016; ORRÚ, 2012; ORRÚ, 2016) embora de forma ainda tímida, descortinam para os profissionais da educação que o aluno com TEA aprende para além de suas condições comportamentais e limítrofes.

4.2 AS ENTREVISTAS: OS SABERES E O FAZER PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES

De posse da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFF, da anuência da Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora para a realização da pesquisa nas quatro escolas e da autorização das escolas para a realização das entrevistas e das observações, tivemos uma primeira conversa com os professores, apresentando a proposta da pesquisa e o TCLE. Das quatro professoras Referência 1, todas nos acenaram positivamente e combinamos de realizar as entrevistas nos horários de intervalo destes professores.

Optamos por realizar as entrevistas com os professores antes das observações dos alunos em sala de aula. Esta decisão nos deu a possibilidade de conhecer previamente a percepção de cada professor entrevistado sobre o TEA e também sobre sua concepção de como questões relacionadas à linguagem

interferiam na comunicação de crianças autistas com seus professores e pares na sala de aula.

Em relação à primeira pergunta – “Você já trabalhou com crianças autistas anteriormente?” – obtivemos como resposta unânime dos professores participantes, que nunca haviam trabalhado com alunos autistas anteriormente. Esta era a primeira experiência com este público.

Para a segunda pergunta – “Como você caracterizaria o Transtorno do Espectro Autista?” – obtivemos como resposta:

- Entrevistado A: *“Problemas de comunicação intencional, falta de controle na alimentação, muito carinhoso, descontrole emocional.”*
- Entrevistado B: *“Gestos repetitivos, concentração reduzida, dificuldade na socialização, descontrole na alimentação, apatia e agressividade”.*

O que nos chamou atenção nestas duas respostas foi o fato de que tanto o Entrevistado A quanto o Entrevistado B relataram “descontrole na alimentação”, “descontrole emocional” e “agressividade”. De fato, algumas crianças com autismo tendem a desenvolver uma certa compulsão por comer e certa agressividade.

No que se refere à agressividade, à irritabilidade e à falta de controle emocional (ansiedade, por exemplo), Cancino (2015) nos mostra que há uma intrínseca relação com os hormônios cortisol e a adrenalina, além de esclarecer que

Muitas crianças com autismo tem altos níveis de testosterona e tendem a ser mais bravas e agressivas. Isto explica as dificuldades para se modular emocionalmente diante do estresse. (CANCINO, 2015, p. 137).

O Entrevistado C nos apresenta um panorama mais explicativo sobre o que seria o TEA: *“É um transtorno que não temos conhecimento aprofundado. Porém acreditamos que suas principais características sejam a dificuldade de comunicação, socialização e interação com o meio.”*

De fato, o que temos é um olhar mais geral sobre a “categorização” do TEA. Esta resposta se aproxima muito da tríade sintomatológica apresentada pela literatura (CUNHA, 2015; ORRÚ, 2012; RODRIGUES, SPENCER, 2010; CUNHA, BORDINI e CAETANO, 2015).

O quarto entrevistado, Entrevistado D, nos apresenta as seguintes características para o TEA: *“Dificuldade de se relacionar com o outro (socialização) e no desenvolvimento cognitivo”*. No que se refere à cognição e à presença de déficits intelectuais, apresentamos anteriormente que, segundo Brentani (*et al*, 2013), aproximadamente 60-70% de indivíduos com TEA têm algum nível de deficiência intelectual e, de acordo com Cunha, Bordini e Caetano (2015), *“com a ampliação do espectro essa taxa de associação com deficiência mental tem diminuído e alguns autores já falam de 50%”*. Importante ressaltar que defendemos em nosso trabalho a habilidade inata do ser humano de aprender e buscamos promover um olhar para além das limitações.

Percebemos que, para os quatro entrevistados, as questões relacionadas à interação social se apresentam como uma característica marcante nas crianças com TEA. De acordo com Alarcão e Silva (2015),

A experiência com crianças que não seguem uma linha típica de desenvolvimento infantil, como é o caso dos TEA, indica dificuldades na maneira com que estes indivíduos percebem e processam informações socioemocionais, evocando nos profissionais questões sobre a natureza e a inter-relação dos fatores que dificultam estas crianças de interagir satisfatoriamente no meio social. (ALARCÃO e SILVA, 2015, p. 29).

A terceira pergunta apresentada aos professores – *“Na sua opinião, o atraso (ou falta) da linguagem nas crianças autistas interfere no seu processo de aprendizagem: Por quê?”* - apresenta uma relação mais direta e propositiva com as questões levantadas em nosso trabalho, pois se refere exclusivamente à linguagem e à relação que o professor faz entre linguagem e aprendizagem. Das respostas obtidas, dois entrevistados disseram que não (Entrevistados A e B) e dois que sim (Entrevistados C e D).

De acordo com o Entrevistado A, o atraso ou falta da linguagem não interfere uma vez que *“mesmo não conversando, explicando as coisas, ele pode aprender”*. Segundo o Entrevistado B, o atraso ou falta da linguagem não interfere: *“Fui percebendo que há outros meios no qual podemos estar nos comunicando. Entre nós, não há dificuldade de nos relacionarmos, eu e meu aluno nos comunicamos, independente da fala.”*

Considerando-se a relação linguagem/aprendizagem, podemos inferir que o Entrevistado A compreende as potencialidades do “ato de aprender” de seu aluno, independente de se estabelecer uma interlocução. Uma criança com TEA apresenta verbalização limitada e, embora faça uso da fala, essa se apresenta de forma bem escassa, desprovida de intenção comunicacional, o que em certa medida prejudica ou inibe sua interação pois, de acordo com Vygotsky (1995, p.5), “a função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social”.

Importante informar que o aluno do Entrevistado B não apresenta emissão de sons e palavras, ou seja, não há nenhuma vocalização. A comunicação entre os dois, segundo o entrevistado, se dá única e exclusivamente por apontamentos. Inferimos que não há nesta relação necessariamente uma interlocução, uma vez que o professor é o “detentor” da palavra falada e o aluno não é responsivo aos estímulos, fazendo pouco uso dos gestos para se comunicar.

Os Entrevistados C e D entendem que há, sim, interferência do atraso ou falta da linguagem no processo de aprendizagem de seus alunos.

Segundo o Entrevistado C: *“Constato que pode interferir em alguns momentos, porque através da linguagem percebe-se o grau de aprendizagem em que o aluno está.”* Para o Entrevistado D, interfere pois *“dificulta o desenvolvimento cognitivo da criança.”*

Neste ponto, cabe ressaltar que os alunos dos Entrevistados C e D apresentam, respectivamente, verbalização limitada e ecolalia. De certo que, para os dois entrevistados, há uma relação entre a linguagem (desenvolvimento) e a aprendizagem. Mas há que se afirmar aqui que tal desenvolvimento necessita de uma intensa e mediada interação com o meio, e o professor, mediador deste processo, tem um papel fundamental e importante neste processo.

Para finalizar, a quarta pergunta – “Qual sua maior dificuldade no trabalho pedagógico com seu aluno autista?” – assim como a terceira, buscou investigar o conhecimento e, ou a apropriação pelos professores de processos pedagógicos que envolvem a criança autista.

Obtivemos respostas bastante distintas, o que nos chamou atenção, a seguir elencadas:

- Entrevistado A: *“A maior dificuldade é que o aluno não retém informação”.*

- Entrevistado B: *“A maior dificuldade é em relação à indisciplina e agressividade”.*

- Entrevistado C: *“A maior dificuldade é com relação à linguagem, pois sem ela não temos informações concretas sobre seu aprendizado”*.

- Entrevistado D: *“A maior dificuldade com o aluno autista é a socialização”*.

Como observado, a percepção sobre as dificuldades “pedagógicas” no trabalho com crianças com TEA perpassa outros caminhos além do pedagógico. O olhar, muitas vezes obtuso, sobre a condição de alunos com TEA aparece em termos como indisciplina, agressividade e, ou até mesmo a dificuldade de socialização. Esse olhar pode enviesar práticas pedagógicas mais eficazes, pois coloca o aluno com TEA dentro de uma única categorização, a comportamental. É fato que essa é uma das questões relacionadas ao TEA, mas ela não pode e não deve ser determinante. Concepções moldadas em regulação comportamental perfazem o fazer escolar em relação à criança com TEA. Neste sentido, Orrú (2016) nos diz que:

Existe uma tendência em nossa educação brasileira da abordagem educacional estar centrada em torno de princípios, métodos e técnicas próprios do *behaviorismo*, da teoria comportamental. Embora muitas escolas se intitulem construtivistas, quando observamos atentamente suas práticas pedagógicas, percebemos que na verdade há muito mais de métodos comportamentais do que de práticas emancipatórias. [...] O ensino embasado na abordagem comportamental traz como característica as práticas hegemônicas e homogêneas. Especificamente no trabalho pedagógico com crianças com autismo sobressalta-se a missão de modificar comportamentos indesejáveis ou inadequados à sociedade, e isto costuma acontecer por meio de práticas de condicionamento operante. (ORRÚ, 2016, p. 152).

Em nossa interpretação, somente o Entrevistado C consegue perceber a ligação entre o fazer pedagógico (ação de ensinar e aprender enquanto processo dialógico) e as dificuldades de comunicação e linguagem presentes nas crianças com TEA.

4.3 A OBSERVAÇÃO: O SER E ESTAR DO ALUNO AUTISTA NA SALA DE AULA REGULAR

Terminada a fase de entrevistas com os professores dos alunos com TEA, partimos, então, para as observações em salas de aula. Foram três encontros de 60 minutos cada para que pudéssemos observar e, de certa, forma, analisar como cada aluno participa das relações pedagógicas que permeiam a sala de aula.

Não faremos aqui a citação das escolas, uma vez que este não é o foco do trabalho e, sim, o espaço da sala de aula. Porém, para fins de facilitação e melhor compreensão das observações e a relação entre o fazer pedagógico e o ser/estar dos alunos observados em suas respectivas salas de aula, definiremos como:

- ENTREVISTADO A – ALUNO A
- ENTREVISTADO B – ALUNO B
- ENTREVISTADO C – ALUNO C
- ENTREVISTADO D – ALUNO D

As observações aconteceram no mês de maio, durante as aulas do professor Referência 1¹⁷. Nosso objetivo durante as observações foi: compreender como cada aluno com TEA interage no espaço da sala de aula regular; de que forma é conduzido com cada aluno com TEA questões relacionadas ao processo ensino/aprendizagem; perceber autonomia do aluno com TEA dentro do espaço da sala de aula. Neste ponto, ressaltamos, mais uma vez, que todos os alunos observados contam em suas salas de aulas com a presença do professor bidocente¹⁸. Os relatos das observações, na sua integralidade, encontram-se descritas no item 7.1.4.

Vale dizer que as observações em sala de aula foram fundamentalmente feitas por alguém com formação para a educação básica, como é o caso da autora deste trabalho. Ao se observar a dinâmica relacional, foi possível perceber quanto o espaço da sala de aula ainda é pouco explorado para promover interação entre seus

¹⁷ Ver nota de rodapé na página 54

¹⁸ Ver nota de rodapé na página 53

ocupantes. No que se refere aos alunos com TEA, nossa impressão primeira é de que os processos de escolarização destas crianças acontecem de forma irregular e fragmentada. Como o foco era observar os processos de interação e as formas como essas crianças se comunicavam e que tipo de linguagem era utilizada para esta conexão comunicativa, faremos aqui um relato deste processo.

De certo que, se pensarmos em sua função primordial, a comunicação deve estar presente nas relações interpessoais. Podemos afirmar que quando alguém se interessa ou demonstra interesse em se comunicar com uma criança, essa criança também apresenta interesse em se comunicar. O espaço de sala de aula para a criança com TEA se apresenta como um ambiente, por vezes, não apto a se comunicar com ela. A deficiência, no nosso caso o TEA, acaba sendo vista de diferentes formas e por diferentes ângulos.

Os Alunos “A” e “B”, durante os momentos de observação, não se apresentaram integrados ao ambiente da sala de aula. Pareciam ser vistos como diferentes. Já os Alunos “C” e “D” pareciam estar integrados ao espaço da sala de aula.

Neste ponto do trabalho, as afirmações de Omote (1994) podem nos trazer argumentos para reflexões sobre as diferenças observadas em relação aos alunos pesquisados em nosso trabalho:

Nenhuma diferença é, em si mesma, vantajosa ou desvantajosa do ponto de vista psicossocial. A mesma característica pode ter o sentido de vantagem ou de desvantagem dependendo de quem é o portador¹⁹ ou o ator e de quem são seus “outros”, isto é, a sua audiência, assim como de outros fatores circunstanciais definidos pelo contexto no qual ocorre o encontro. (OMOTE, 1994, p. 66).

Durante as observações em sala de aula, foi possível identificar comportamentos e percepções das professoras em relação aos alunos com TEA. Ao mesmo tempo em que para umas o transtorno não era empecilho para o processo ensino-aprendizagem, para outras ele aparentemente se configurava como uma

¹⁹ Embora a palavra “portador” não seja de uso para nos remeter a pessoas com deficiência, ela aqui é utilizada respeitando-se o texto original.

barreira. Nos dias em que estivemos na sala de aula do Aluno “A”, percebemos raros momentos de interação e quase nenhuma autonomia desse aluno na realização de simples tarefas cotidianas. Embora nos pareceu evidente a preocupação da professora em atribuir significados e um diálogo com o Aluno A, a comunicação não parecia eficiente. O aluno não se encaixava na rotina da sala de aula. Mesmo com as atividades adaptadas, o que era oferecido a ele mostrava-se como uma simplificação do conteúdo que se esperava trabalhar.

Observações semelhantes foram feitas em relação ao Aluno B, mas agravadas por desatenção mais acentuada dos colegas e da professora na sala de aula. O que nos chama atenção nas observações dos Alunos A e B é que eles pareciam ser reconhecidos em sala de aula somente pela ótica do autismo. Neste aspecto, Cunha (2015a) nos traz uma reflexão bastante interessante, quando afirma que

As impressões históricas do atendimento a pessoas com autismo remetem-nos aos estigmas existentes na educação, ainda carregada de preconceitos. Com efeito, o preconceito também trouxe as dificuldades para ensinar, criando barreiras e indiferenças. O aluno que é compreendido pela ciência, nem sempre é compreendido e ensinado pela escola. (CUNHA, 2015a, p. 48).

Cunha (2015a) ainda admite que “no ensino do aluno com o espectro autista, não há metodologias ou técnicas salvadoras. Há, sim, grandes possibilidades de aprendizagem, considerando a função social e construtivista da escola” (CUNHA, 2015a, p. 49). Neste trabalho, podemos supor que a condição em que os Alunos A e B são tratados nas salas de aula regular pode estar ancorada em concepções postuladas por décadas e ancoradas nos déficits, nas incapacidades.

De acordo com Orrú (2016),

Urge a necessidade de a comunidade escolar rejeitar a ideia de se expropriar da educação da criança em razão de concepções reducionistas do potencial de aprendizagem da mesma, sustentados em correntes teóricas perpetuadas pela cultura da hegemonia e homogenia que supervalorizam os aspectos biológicos como fatores determinantes da aprendizagem e do desenvolvimento. (ORRÚ, 2016, p. 53).

Ainda segundo a autora,

Não cabe ao professor, profissional da área de educação, aquele que constrói e descobre estratégias e métodos para o processo de ensinar e aprender, a supervalorizar o diagnóstico clínico, nem se por indiferente a ele. Ao professor está o desafio, a missão, o trabalho próprio de seu mister de originar e oportunizar aprendizagens àqueles que estão sob sua responsabilidade, cada qual com suas diferenças e demandas singulares com ações não excludentes a partir da organização da atmosfera social a favor da construção de uma aprendizagem farta de sentido e significado para todos os seus aprendizes. (ORRÚ, 2016, p. 53).

No que se refere às questões relacionadas à comunicação e à linguagem, percebemos dificuldades das professoras em se comunicar ou estabelecer vínculo comunicacional com os Alunos A e B. A comunicação, na maior parte das vezes, se deu por apontamentos por parte das crianças e por condução por parte das professoras. Entendemos que somente ações de comunicação desta natureza não são suficientes, pois, no caso específico, tanto o Aluno A quanto o Aluno B não apresentam fala articulada e não possuem verbalização plena, sendo essa última bastante limitada no Aluno A e quase inexistente no Aluno B. A falta de um canal mais eficiente de comunicação termina por impedir que esses alunos estabeleçam relação de pertencimento ao espaço da sala de aula, o que dificulta sua interação com o meio, podendo até mesmo acabar desencadeando reações comportamentais pouco desejadas e prejudicar a autoestima do aluno. Encontramos em Deliberato (2007) uma clara explicação para este fenômeno, quando a autora sustenta que,

Qualquer limitação ou prejuízo na capacidade de comunicação que a pessoa possa sofrer compromete a possibilidade de participação integral nas relações interpessoais e, por extensão, nas ações coletivas. Isso condena a pessoa à descrença e ao isolamento social, na medida em que a pessoa perde os principais quadros de referência social, seu autoconceito e sua auto-estima encontram-se prejudicados. (DELIBERATO, 2007, p. 369).

Fato é que, quando observamos os Alunos A e B no espaço da sala de aula regular, a marca da deficiência se fez presente, como a simplificação do ser e do

estar, sem estímulo para interação, cristalizando a ideia de isolamento difundida pelo senso comum em relação às crianças com TEA. De fato que um dos fatores inerentes ao transtorno descrito pela literatura (APA, 2014) está relacionado às dificuldades de interação e comportamentos atípicos. Porém, esse fator não pode ser determinante para que não haja, minimamente, tentativas de se estabelecer conexão com crianças com TEA, de forma a promover interação com uso de linguagem que os contemple, criando uma via comunicacional com sentido e significado. Crianças com TEA, comumente, apresentam dificuldades sensoriais e restrita capacidade de se adaptar ao meio físico e social, que precisam e devem ser rompidas com um trabalho específico e um olhar mais atento.

Sob este aspecto, Cancino (2015) nos afirma que:

Estas particularidades nem sempre são conhecidas e menos compreendidas pelo ambiente social da criança (familiar, escolar) que não consegue dar respostas às necessidades de cada menino ou menina. Isto aumenta a situação de deficiência já que produz um tipo de relação deficiente, limitante e cheia de ansiedade. (CANCINO, 2015, p. 196).

E mais, Cancino afirma que **“temos de entender que a incapacidade surge ou incrementa-se na relação com um meio limitante ou incapaz de responder às nossas necessidades”** (CANCINO, 2015, p. 196, grifo do autor). Omote (1994) corrobora com essas ideias quando afirma que:

as pessoas deficientes, mesmo que sejam portadoras²⁰ de alguma incapacidade objetivamente definida e constatável, não constituem exceções da normalidade mas fazem parte integrante e indissociável da sociedade. (OMOTE, 1994, p. 69).

Por outro lado, observações dos Alunos C e D revelaram realidades distintas em relação àquelas observadas para os Alunos A e B, tais como, autonomia e confiança no espaço da sala de aula regular.

²⁰ Embora a palavra “portador” não seja de uso para nos remeter as pessoas com deficiência, ela aqui será utilizada respeitando o texto original

O Aluno D mostrou-se integrado à dinâmica e à rotina de atividades da sala de aula. O mesmo foi observado para o Aluno C, embora de forma menos efetiva. Percebemos que as professoras (tanto a Referência 1 quanto a bidocente) mostravam-se colaboradoras para com seus respectivos alunos e não somente como “mediadoras” dos processos que lhes envolviam. Farrel (2008) nos diz que “embora sejam frequentes os incentivos nos documentos governamentais para que os profissionais trabalhem em estreita colaboração, na prática, isso envolve constantes desafios” (FARREL, 2008, p. 16). Nossas observações nos permitem inferir que as professoras dos Alunos C e D, aparentemente, estão mais aptas a enfrentar os desafios do trabalho com crianças com TEA do que as professoras dos Alunos A e B. Ou seja, as professoras dos Alunos A e B encontram-se, aparentemente, mais distantes de seu fazer pedagógico, principalmente as professoras bidocentes, do que as professoras dos Alunos C e D, que conferem aos seus alunos mais autonomia e independência.

Sob este aspecto, Cunha (2015a) defende que

ainda que seja inevitável a presença de um mediador, é conveniente que se busque a autonomia do aprendente, propiciando-lhes condições para que sempre seu desenvolvimento individual apareça. (CUNHA, 2015a, p. 67).

Em relação às questões que envolvem a comunicação e uso da linguagem, percebemos que, tanto o Aluno C quanto o Aluno D eram estimulados a se comunicarem em sala de aula. A sala de aula é um espaço integrado, com possibilidades. Os dois alunos participaram ativamente das atividades e eram reconhecidos por seus pares (outros alunos) como integrantes daquele espaço. Aparentemente, a deficiência em si (o TEA) não se constituía motivo de rejeição ou de curiosidade na sala de aula. Idealmente, podemos supor que o olhar dos colegas e das professoras estava voltado para o sujeito, para o ser humano aprendente e não para o aluno como a materialização do autismo. Cunha (2015a) pondera que:

A educação escolar pressupõe um ensino colaborativo, movimentos que trazem afetos e sonhos comunicantes, com produções individuais, com produções em grupo, socializando o saber produzido. [...] O ato colaborativo é um ato socializante. Há no aluno a assimilação de hábitos característicos do seu grupo social. (CUNHA, 2015a, p. 130).

E é nesse movimento que, acreditamos, pode ser efetivamente concretizada a aprendizagem de sujeitos com TEA, na ação e no olhar, na prática (BI)docente, na prática colaborativa, na aprendizagem compartilhada.

E ainda, nas palavras de Orrú (2016),

A ênfase maior jamais deve estar nos sintomas do autismo, naquilo que falta, no que está deficitário neste aprendiz, mas sim no potencial, nas habilidades identificadas a partir do conhecimento diário deste aprendiz, na vivência e na relação professor/aprendiz, aprendiz/aprendiz, que podem ser desenvolvidas oportunizando a existência concreta do sujeito que aprende. (ORRÚ, 2016, p. 54).

4.4 AS PRANCHAS DE CAA

Ao apresentarmos a proposta de metodologia para melhorar a via comunicacional com o aluno autista e também para buscar promover sua aprendizagem, identificamos certa descrença por parte de alguns profissionais. Isto talvez se justifique pelo preconceito (neste caso conceitos pré-definidos e pré-determinados que se tornam quase verdades irrefutáveis) gerado por anos de informações passadas e repassadas tendo como base teórica apenas os manuais clínicos e a supervalorização diagnóstica. De acordo com Orrú (2016),

Esta atitude altamente valorizadora dos diagnósticos resulta grande equívoco por parte de educadores e familiares que terminam por crer que tais crianças são sempre hiperativas, agressivas, alienadas, desafiadoras, sem condições de aprender, imersa em

seu mundo inacessível e até mesmo uma ameaça para outras crianças, e que, por isso, devem frequentar espaços terapêuticos institucionalizados marcados pela segregação. (ORRÚ, 2016, p. 50).

Uma das premissas do nosso trabalho passa por abordar o autismo para além de suas bases comportamentais. Acreditamos que se pautarmos o trabalho pedagógico com alunos autistas sobre a conduta manifesta, ou seja, sobre as inadequações comportamentais (presentes no TEA), corremos o risco de subjugar a subjetividade desses alunos e contribuir para uma educação automatizada e de poucos resultados. Optamos por colocar o foco nas dificuldades das crianças autistas decorrentes de déficits dos canais apropriados e alternativos de comunicação. Assim, propomos o uso de pranchas de comunicação utilizando os PCS, pois entendemos que quando utilizamos recursos visuais que associam pensamento e linguagem podemos ampliar capacidades de compreensão dos símbolos, uma vez que a imagem se torna geradora de comunicação. Compreendemos também que o uso de figuras/imagens que representam algo real ou figuras/imagens que representam parte de um todo (vaso sanitário representando o banheiro, por exemplo) faz com que crianças com TEA possam se desenvolver no campo semiótico, ou seja, no campo simbólico. Isto é imprescindível para o desenvolvimento da linguagem, pois, segundo Baptista e Bosa (2002), "a criança pequena que não pode simbolizar também não desenvolve uma linguagem mais elaborada com sentido mais abstrato, comprometendo a construção de novos significados" (BAPTISTA e BOSA, 2000, p. 57).

Vários são os fatores que podem ocasionar problemas de comunicação em crianças com TEA. De acordo com Williams e Wright (2008), tais problemas podem ser causados porque

- Têm atraso de linguagem causado por atraso no desenvolvimento.
- Talvez não vejam a necessidade de se comunicar ou acabam entendendo mal as sutilezas da comunicação em consequência de problemas como cegueira mental (não entendem a necessidade de comunicar-se com o próximo, ou interpretam erroneamente como serão compreendidas) e de problemas em entender a essência (não compreendem a necessidade ou as

sutilezas da comunicação em determinado contexto social).

- Talvez fiquem preocupadas com outras coisas, por exemplo: seus interesses sensoriais; seus interesses especiais et. (WILLIAMS e WRIGTH, 2008, p. 148-149).

Como nosso trabalho está direcionado para a sala de aula e essa se configura como, para além de um espaço de educação formal, um espaço onde relações sociais são estabelecidas, a área da linguagem que nos interessa é a da linguagem pragmática. Segundo Martin (2000), a linguagem pragmática tem a ver com “as habilidades que utilizamos para interagir efetivamente, compartilhar o significado e nos comunicar uns com os outros” (MARTIN, 2000, p.10), ou seja, ela está relacionada ao uso da linguagem.

Nas crianças com TEA, o uso da linguagem pragmática é prejudicado. Esta dificuldade se fortalece quando percebemos pouca ou nenhuma interlocução das crianças com TEA e seus pares nas salas de aula. Anderson-Wood e Smith (1997) afirmam que “como a dificuldade surge dentro de uma interação, os interlocutores podem contribuir para seu fracasso ou seu sucesso” (ANDERSON-WOOD e SMITH, 1997, p. 31). Ainda sobre as dificuldades com a linguagem pragmática, elas podem se apresentar como dificuldades “no entendimento cognitivo e emocional da adequação comunicativa em contextos sociais” (MARTIN e MILLER, 2003, p. 104). Uma criança com TEA pode apresentar, por exemplo, dificuldades com a vontade de interagir, compartilhar atenção, ou, até mesmo, dificuldade em integrar uma atividade em grupo. Estas questões estão ligadas ao uso da linguagem pragmática e precisam ser (re)conhecidas no trabalho com estas crianças. Surian (2010) relata que

No autismo não é o conhecimento da linguagem como código que constitui o mais importante e persistente problema, e sim, muito mais, a capacidade de usar a linguagem nos contextos comunicativos e a habilidade de usá-la para interagir de forma adequada. Nesse sentido podemos dizer que se torna essencial entender quais atividades poderiam ensinar a usar a linguagem para exprimir e comunicar intenções e não somente para codificar pensamentos. (SURIAN, 2010, p. 122).

Diante do exposto, a confecção de pranchas de comunicação utilizando os PCS se deu a partir de concepções que valorizassem o ser/estar das crianças com TEA nos espaços da sala de aula regular, além, é claro, de possibilitar autonomia, autoconhecimento e sensação de pertencimento. Compreendemos que estas questões são fundamentais para que a criança com TEA estabeleça vínculo com a sala de aula, com seus pares e principalmente, que se sinta parte integrante do espaço. Valemo-nos neste momento das concepções de ação expressiva e receptiva da linguagem, pois são essas ações que determinam a compreensão, ou não, do processo de comunicação. As ações expressivas se referem aquelas em que o aluno é capaz de se expressar com autonomia, se fazendo compreender. Já as ações receptivas se referem a compreensão/entendimento da linguagem utilizada por um interlocutor para com essa criança de forma que ela a receba e compreenda de forma clara.

Partimos, também, das necessidades apresentadas e, ou propostas sugeridas pelas professoras que atuam com os alunos com TEA, e que foram entrevistadas neste trabalho.

4.4.1 A prancha para o Aluno A

O Aluno A é um aluno que, além de estar dentro do espectro autista, apresenta outras condições que o limitam (ver relato no item 7.1.4.1). Embora durante as observações, tenhamos observado uma intenção de colocá-lo frente a atividades relacionadas ao conteúdo trabalhado na sala de aula, as mesmas eram simplificadas para ele.

Atendendo ao solicitado pela professora, confeccionamos uma prancha de CAA de forma a trazer autonomia dentro da sala de aula em suas ações expressivas e também para ações receptivas.

A prancha (Figura 9) contemplou situações cotidianas da sala de aula, tais como: solicitar ida ao banheiro, guardar seu material, chamar a professora. Em todas as ações contidas na prancha, utilizamos o vocalizador que se apresenta como ferramenta para introdução da comunicação verbal.

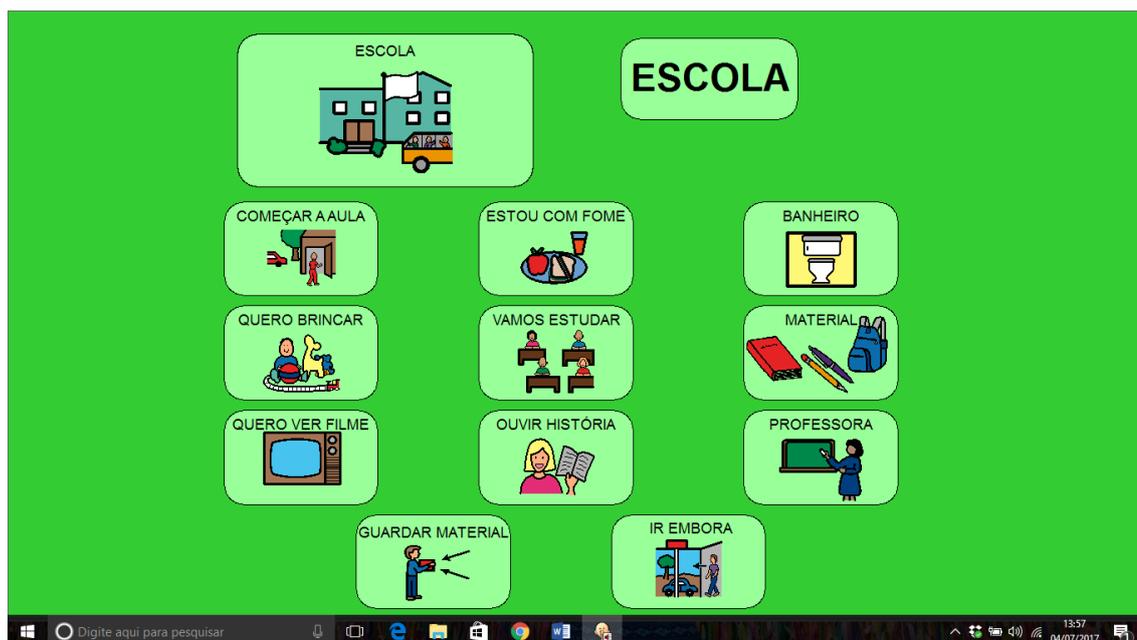


Figura 9: Prancha confeccionada para o Auno A – Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Ao apresentarmos o material, o Aluno A não apresentou resistência. Foi explicado a ele que deveria mostrar, apontar na tela o que desejava (o aluno apresenta dificuldades em manusear o *mouse* ou *touchpad*). A professora bidocente clicou no item “começar a aula” (está na hora de começar a aula – vocalizador). Neste momento, o Aluno A sentou-se ao lado dela e lhe foi perguntado o que ele queria (mostrando a tela do computador). O Aluno A então apontou para o item “material” (preciso de um material que está na mochila - vocalizador) e ele imediatamente pegou sua mochila e retirou um caderno. Esta ação nos mostrou claramente que o aluno compreendeu o comando dado e também que a ação “começar a aula” implicava em que ele estivesse de posse de um certo material, o que se apresenta como reconhecimento da ação subjetiva proposta – estudar.

4.4.2 A prancha para o Aluno B

A prancha confeccionada para o Aluno B (Figura 10), foi pensada de forma a lhe trazer autonomia no espaço da sala de aula, mas também de forma a integrá-lo à rotina deste espaço. Buscamos respeitar a rotina das atividades na sala de aula, compreendendo sua dinâmica e adaptando-a à especificidade do aluno. Como

relatado nas observações, o Aluno B se mostrava na maior parte do tempo alheio ao que acontecia na sala de aula.

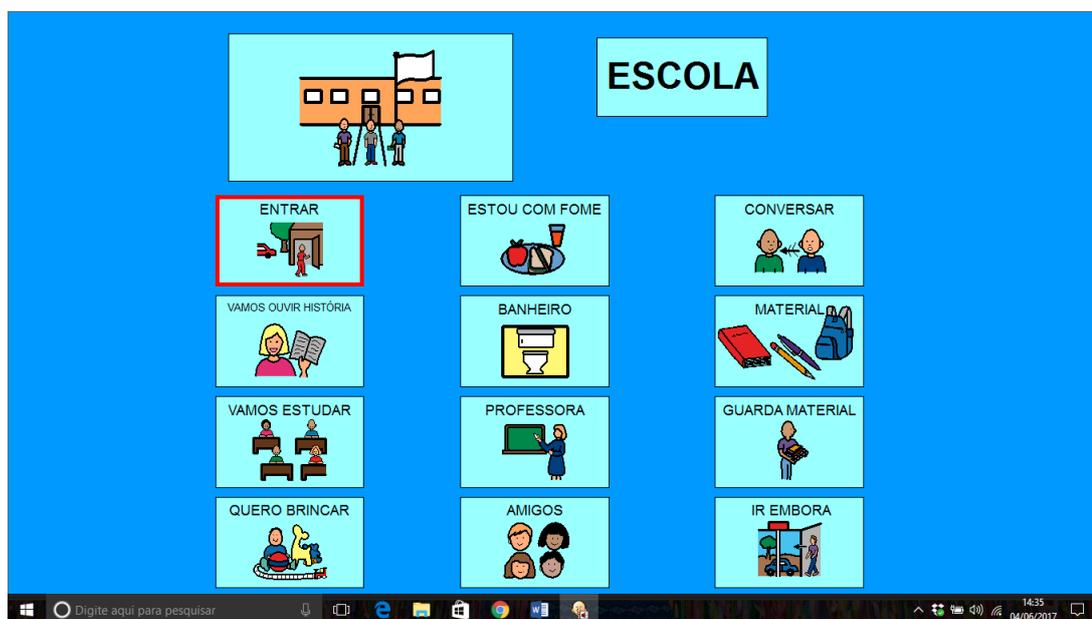


Figura10: Prancha confeccionada para o Aluno B – Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Na prancha para o Aluno B foi utilizado o vocalizador, visando às maiores compreensão e interatividade desse aluno com a prancha. Ao clicar na imagem da escola, por exemplo, o nome da escola onde ele estuda era veocalizado, e assim por diante para todas as outras imagens. Explicamos a ele que para ir ao banheiro, por exemplo, ele deveria nos mostrar na tela do *notebook*, a imagem correspondente. Repetimos estes comandos para todas as ações expressivas, ou seja, aquelas que partissem dele para nós (estou com fome, banheiro, quero brincar, amigos, professora). As ações receptivas, ou seja, aquelas que partiam de nós para ele, foram usadas nos momentos em que essas ações aconteciam (entrar, vamos ouvir história, vamos estudar, material, guardar material e ir embora).

O Aluno B não apresentou resistência ao trabalho com as pranchas, facilitando nossa comunicação e interação. Quando ele desejou ir ao banheiro (ação expressiva), por exemplo, apontou para o símbolo na tela do *notebook*. Orientamos a professora bidocente que solicitasse a ele que usasse o *mouse* para apontar o que queria. Ele correspondeu à orientação dada e, ao ouvir pelo vocalizador a palavra

“banheiro”, fixou seu olhar na professora, aguardando, talvez, sua aprovação. A professora se levantou e o conduziu.

Outro momento revelador aconteceu durante a realização de uma atividade didática (relacionada à história do bairro da escola); a professora clicou sobre a imagem “vamos estudar” (ação receptiva), indicando ao aluno que se sentasse para a realização da tarefa. O Aluno B se sentou ao lado dela, demonstrando total compreensão do comando dado.

Durante o período de aplicação da prancha, o Aluno B se mostrou bem adaptado aos comandos de às ações receptivas – guardar material e ir embora, por exemplo –, compreendendo com clareza o que lhe era solicitado.

4.4.3 As pranchas para o Aluno C

Conforme solicitado pelas professoras, confeccionamos as pranchas para o Aluno C de forma a contemplar questões relacionadas à compreensão de conceitos sobre numeral/quantidade (Figuras 11, 12 e 13).

Como o Aluno C já reconhece os numerais, passamos a utilizá-los para que ele os relacionasse aos desenhos apresentados nas imagens. Ele deveria fazer a contagem das borboletas e clicar em cima do numeral corresponde à quantidade apresentada. Para nossa surpresa, o Aluno C não apresentou dificuldades em realizar esta atividade, acertando a relação numeral/quantidade nas três pranchas confeccionadas. Isto nos fez inferir que o aluno com TEA tem dificuldades de manifestar aquilo que sabe, uma vez que, em geral, apresenta rejeição às atividades realizadas em papel, o que acontece na maioria das vezes dentro da sala de aula. Portanto, o uso das pranchas permitiu superar este tipo de limitação para aferir a aprendizagem do Aluno C.

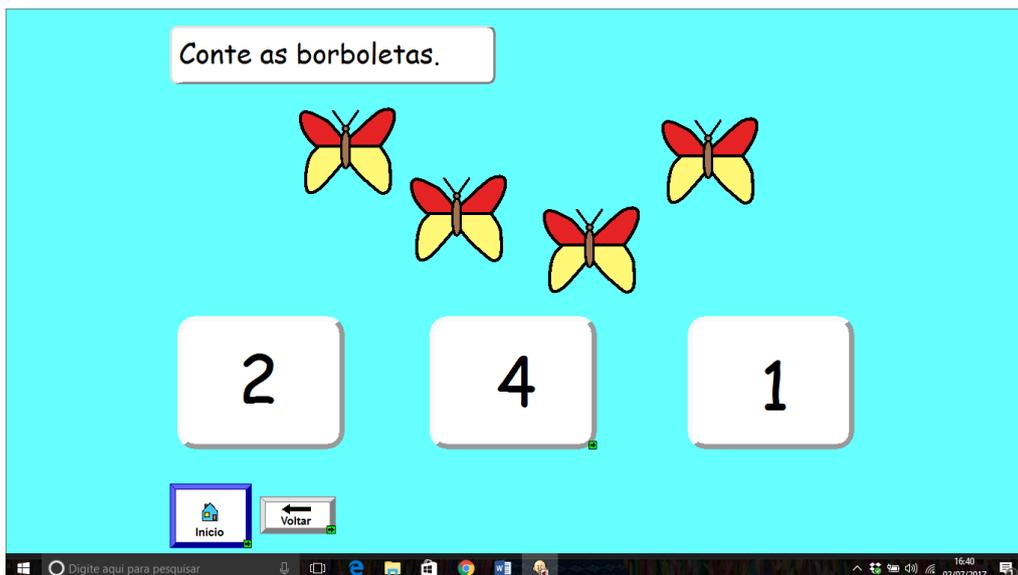


Figura 11: Prancha 1 para o Aluno C – Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

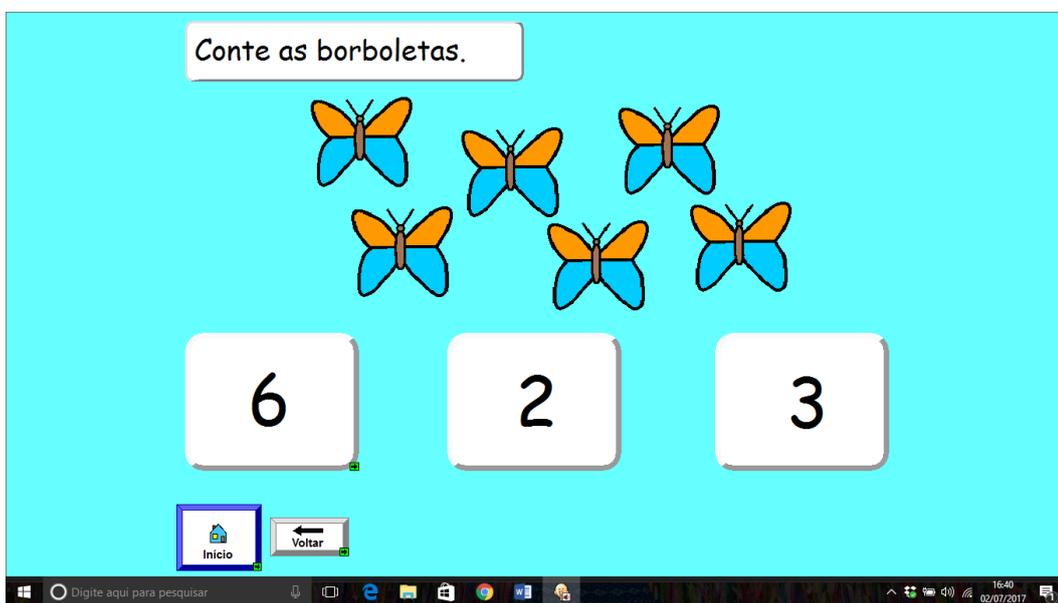


Figura 12: Prancha 2 para o Aluno C – Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

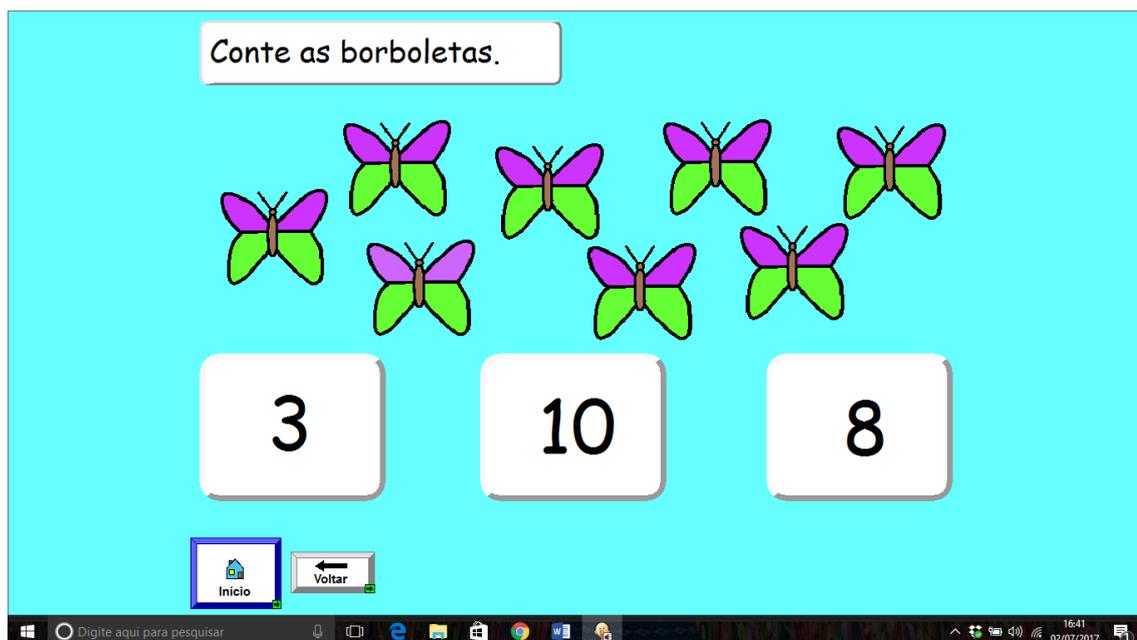


Figura 13: Prancha 3 para o Aluno C – Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

4.4.4 As pranchas para o Aluno D

As pranchas confeccionadas para o Aluno D (Figuras 14, 15, 16 e 17) foram direcionadas para trabalhar com atividades de sua realidade cotidiana na sala de aula, bem como com atividades que ele exerce fora da escola. No último caso, objetivou-se produzir pranchas que o ajudassem na rotina em casa e em atividades externas (ele faz natação duas vezes por semana e equoterapia uma vez por semana). Esta possibilidade de aplicação externa das pranchas foi uma sugestão das professoras, uma vez que elas fazem, na “rodinha”, uma conversa sobre o dia anterior, para trabalhar as questões de temporalidade com os alunos (ontem, hoje, amanhã).

Do ponto de vista lógico, as pranchas para o Aluno D foram interligadas de modo que o aluno faça, primeiramente, uma escolha para, posteriormente, ser conduzido a outra prancha, onde estará mais delimitado o que deseja. As pranchas interligadas foram marcadas com a seta em verde.



Figura 14: Prancha principal para o Aluno D –Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Ao clicar na imagem CASA, por exemplo, o Aluno D era direcionado a outra prancha (Figura 15), onde eram apresentados alguns cômodos como também elementos que constituem espaços de interação deste ambiente.

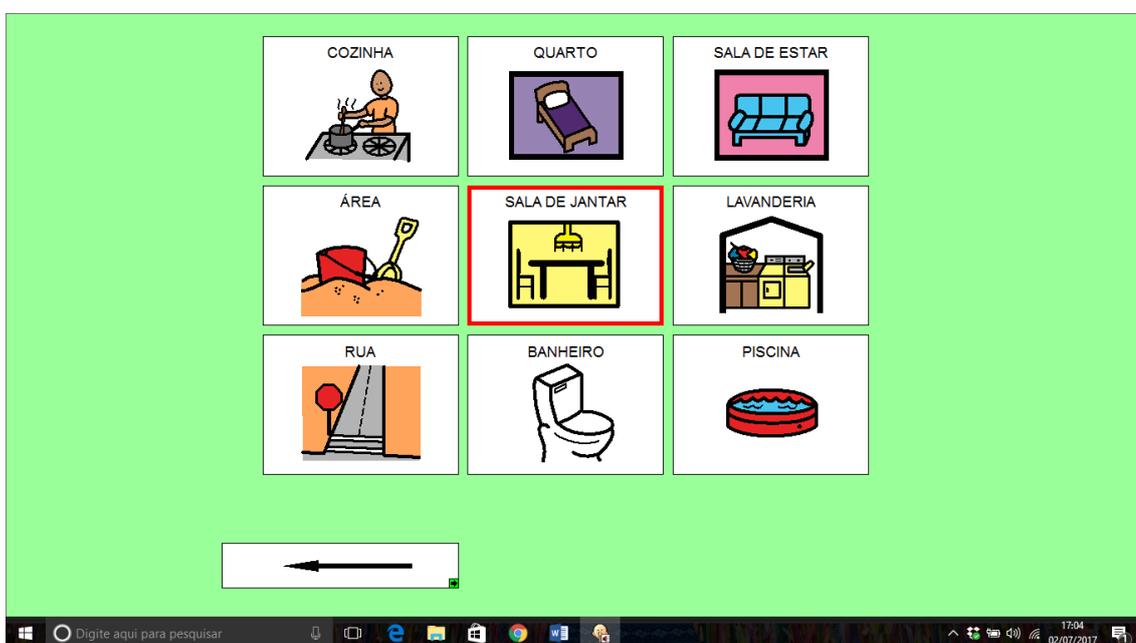


Figura 15: Prancha secundária interligada à imagem CASA - Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

A segunda prancha interligada estava relacionada aos momentos do brincar no espaço escolar (Figura 16). Em se tratando de uma turma de educação infantil, momentos de brincar são frequentes e importantes para o pleno desenvolvimento das crianças. Foram utilizados elementos que compõem o brincar na escola.



Figura 16: Prancha secundária interligada à imagem BRINQUEDOS - Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Na última prancha interligada, foram apresentadas as questões relacionadas à higiene (Figura 17). Nela, também introduzimos elementos que compõem o espaço escolar. Como é uma turma de segundo período da educação infantil, apresentamos ações pertinentes ao tempo e espaço deste segmento escolar.

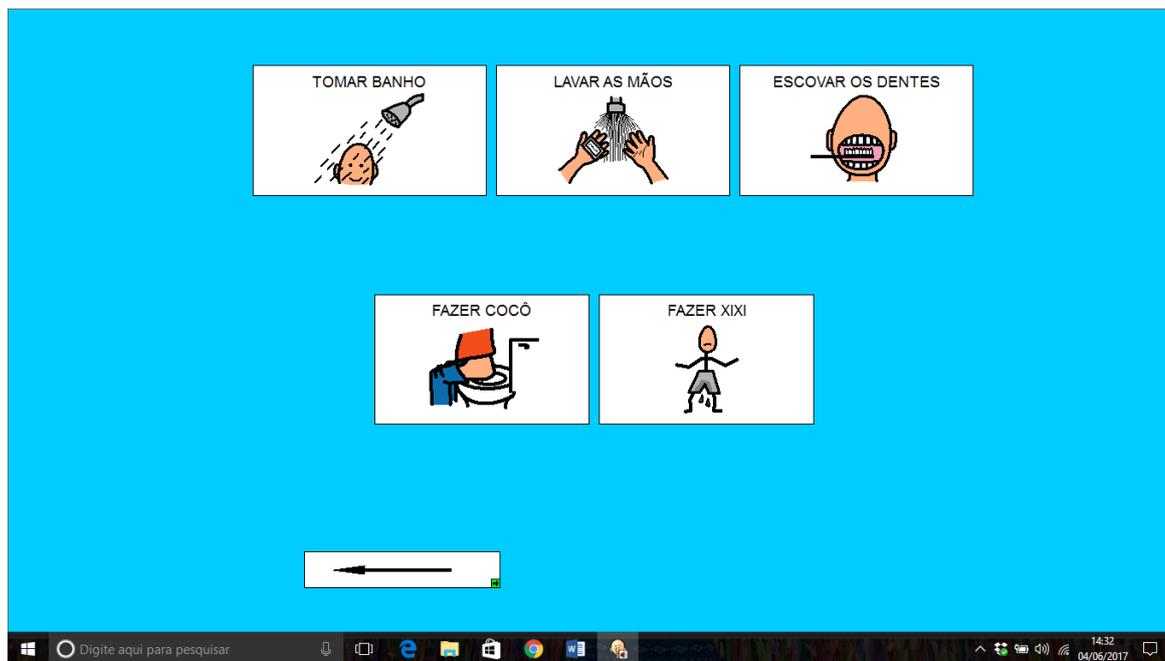


Figura 17: Prancha secundária interligada à imagem BANHEIRO - Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

O uso das pranchas foi bem aceito pelo Aluno D e pelas professoras que demonstraram bastante satisfação com a reação desse aluno. As pranchas se mostraram facilitadoras da comunicação, em geral comprometida nas crianças com TEA. Além de permitir que o Aluno D se expressasse na escola de forma mais eficiente, facilitou também sua comunicação sobre atividades que exerce fora do ambiente da escola.

Os resultados obtidos junto a alunos com TEA revelaram que as pranchas desenvolvidas no programa *Boardmaker com Speaking Dynamically Pro®* podem ser aplicadas para facilitar a expressão desses alunos, permitindo-lhes que se façam compreender em seus desejos e vontades e que sejam parte ativa do movimento dialógico. Ferramentas de alta tecnologia, como é o caso do *software Boardmaker®*, utilizado neste trabalho, ou, alternativamente, o Prancha Fácil, ou ainda ferramentas como cartões de CAA, são facilitadoras para interação e expressão de indivíduos com TEA. Nas palavras de Surian (2010),

A universalidade e a persistência dos distúrbios comunicativos no autismo devem servir para nos lembrar que o problema das pessoas com esse distúrbio reside mais no uso comunicativo do código linguístico do que do conhecimento dos aspectos formais desse

código. Portanto, as intervenções não podem se limitar ao ensino de normas de codificação e decodificação, mas devem afrontar também o campo mais vago e difícil das capacidades de produção e compreensão de enunciados, isto é, da produção de mensagens e de sua compreensão orientada por inferências pragmáticas. (SURIAN, 2010, p. 123-124).

Vale comentar que, diante das impressões positivas deixadas pelas professoras após o uso das pranchas e da percepção da potencialidade desta ferramenta de CAA na sala de aula regular, todo o material desenvolvido junto aos alunos (as pranchas e também alguns cartões apresentados pelo *software*) foi impresso e disponibilizado para as respectivas escolas. Obviamente que esperamos que as professoras se sintam motivadas a usar o programa Prancha Fácil, de acesso livre e gratuito, conforme anteriormente comentado, para construção de novas pranchas para atender as incessantes demandas de seus alunos com TEA nos processos de comunicação e de ensino-aprendizagem.

Nesse momento nos cabe relatar que o produto final da presente dissertação de mestrado profissional consiste em um Livro que apresenta de forma aplicada e sintética a "Estratégia pedagógica para ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sala de aula regular utilizando pranchas de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA)". Para fins de divulgação e possível distribuição nas escolas, o livreto será apresentado encadernado em formato 21cm x 15 cm. Para tal buscaremos, a posteriori, a publicação do mesmo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de ferramentas tecnológicas como suporte para crianças com TEA vem se configurando como um recurso essencial de promoção do processo ensino-aprendizagem e da interação social no ambiente escolar. Tais ferramentas tecnológicas se apresentam também como facilitadoras da autonomia de indivíduos com TEA, carregando em si força motivacional, pois podem desempenhar tanto função didática quanto função lúdica.

Pranchas de CAA, sejam elas de forma digital, como a apresentada neste trabalho com o *software Boardmaker®*, ou por meio de cartões e pastas, se apresentam como possibilidades e, ou alternativas para se estabelecer comunicação e desenvolver linguagem. Tais dispositivos tecnológicos se tornam valiosos na medida em que permitem ao educando com TEA se comunicar, escrever, participar, explorar o ambiente e tomar decisões, como sujeito ativo de seu processo de escolarização. Ademais, esses recursos, além do caráter fomentador da aprendizagem, se constituem como suportes para o domínio sócio afetivo e no controle de seu ambiente pois coadunam com o proposto quando buscam diminuir as desvantagens e melhorar as capacidades funcionais, além de diminuir as exigências do processo de aprendizagem.

Nosso trabalho buscou oferecer uma estratégia de aplicação de recursos de TA e CAA como facilitadora do processo ensino-aprendizagem de crianças com TEA, no espaço da sala de aula regular de escolas públicas do município de Juiz de Fora, MG, na medida em que favorece a comunicação e o desenvolvimento da linguagem de crianças autistas. Tais recursos já se encontram consolidados nos atendimentos individualizados a alunos autistas no Centro de Atendimento Educacional Especializado. Nesses atendimentos especializados, que atendem alunos no contra turno, diferentemente do que acontece em uma sala regular de ensino, o espaço é controlado e a rotina estabelecida é minimamente quebrada. O que se apresentou para nós no presente trabalho é que a ampliação de uso da CAA na sala de aula regular, com dinâmica bem mais complexa de sua rotina e de relações e interações sociais, mostrou-se útil para promover a comunicação e desenvolver a linguagem de alunos com TEA.

É um desejo também que nosso trabalho venha fomentar junto aos educadores que trabalham com alunos com TEA uma visão mais assertiva das potencialidades de desenvolvimento desses alunos. Que os educadores se sintam encorajados a usar recursos já disponíveis, tais como os que apresentamos neste trabalho e no livro que compõem essa dissertação, ou ainda buscar alternativas de estratégias pedagógicas que possam compensar déficits comportamentais naturais de indivíduos com TEA. Acredito e defendo, com este trabalho, uma subversão da ordem posta para essas crianças: a do controle comportamental em função da sua real potencialidade de aprender. Para isso é fundamental que nós, educadores, estejamos despidos de amarras e de conceitos pré-estabelecidos. Que queiramos conhecer essa criança além de seu diagnóstico. Que busquemos, de fato, ser interlocutores, promovendo real comunicação, pois a comunicação abraça, de forma efetiva, o mundo de significados e de afetos nessas crianças.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, F.S.P., SILVA, M. C. de S. *O que se passa nas entrelinhas da vida social-uso expandido do subteste arranjo de figuras da escala WISC-III*. In: CAETANO, S.C., LIMA-HERNANDES, M.C., PAULA, F.V., RESENDE, B.D., MÓDOLO, M. (Orgs.). *Autismo, Linguagem e Cognição*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

AMARAL, P. *Autismo no tempo da delicadeza*. Rio de Janeiro: WAK, 2014.

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION-ASHA- *Augmentative and alternative communication*. Asha 5, p. 9-12, 1991.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION-APA-1952. *Diagnostic and Statistical Manual Mental Disorders*. DSM-I. Disponível em <http://dsm.psychiatryonline.org/data/PDFS/dsm-i-pdf>. Acesso em 20 de Maio de 2017.

_____. 1968. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. DSM-II. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/14532307/dsmii>. Acesso em 20 de Maio de 2017.

_____. 1987. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 3ª ed. rev. DSM-III-R. Disponível em <http://dsm.psychiatryonline.org/data/PDFS/dsm-iii-r.pdf>. Acesso em 20 de Maio de 2017.

_____. *Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais*. DSM-IV. São Paulo: Manole; 1994. p. 880.

_____. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-IV-TR*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-5*. Porto Alegre: Artmed, 2014. 992p.

ANDERSON-WOOD, L., SMITH, B.R. *Working with Pragmatics: A Practical Guide to promoting communicative Competence*. Bicester: Winslow Press, 1997)

BAPTISTA, C.R., BOSA, C. *Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BERSCH, R. C. R.; SARTORETTO, M. L. *Recursos Pedagógicos Acessíveis e a Comunicação Aumentativa e Alternativa*. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2010. v. 6.

_____. *O que é Comunicação Alternativa?* Disponível em <http://www.assistiva.com.br/ca.html>. Acesso em 12 de Maio de 2015 às 22:40h.

BLACKSTONE, S.W. *Augmentative Communication: An introduction*. Rockville: American Speech-Language-Hearing Association, 1986.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. São Paulo: Porto Editora, 1994.

BORDINI, D; BRUNI, A.R. *Transtorno do espectro Autista*. In: ESTANISLAU, G.M.; BRESSAN, R.A. (org). *Saúde Mental na Escola: O que os educadores devem saber*. p. 220-230. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Comitê de Ajudas Técnicas da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008b.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. *Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Especializada e Temática*. – Brasília: Ministério da Saúde, 2015. 156 p.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC; SEEP; 2008a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p.17.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Marcos Político Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/ Secretaria de Educação Especial*- Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Política Nacional de Proteção dos direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Brasília, DF. Presidência da República, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Nota Técnica nº24/2013 / MEC / SECADI / DPEE*. Brasília, DF, 21 mar. 2013.

BRENTANI, H., PAULA, C., BORDINI, D., ROLIM, D., SATO, F., PORTOLESE, J., PACÍFICO, M., & McCracken, J. (2013). *Autism spectrum disorders: an overview on diagnosis and treatment*. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 35, 62-72.

CANCINO, M. H. *Transtornos do desenvolvimento e da comunicação*. Rio de Janeiro: WAK, 2ª ed., 2015.

CHIOTE, F.de A. B. *Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica*. Rio de Janeiro: WAK, 2ª ed., 2015

CHOMSKY, N. *Knowledge of language*. Praeger. New York, 1986.

CLASSIFICAÇÃO Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados com a Saúde da CID-10. São Paulo: Edusp, 1995

CUNHA, E. *Autismo e Inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. Rio de Janeiro: WAK, 6.^a ed., 2015b.

CUNHA, E. *Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar*. Rio de Janeiro: WAK. 3.^a ed. 2015a.

CUNHA, E. *Práticas Pedagógicas para inclusão e diversidade*. Rio de Janeiro: WAK. 6.^a ed., 2016.

CUNHA, G.R., BORDINI, D., CAETANO, S.C., *Autismo, transtornos do espectro do autismo*. In: CAETANO, S.C., LIMA-HERNANDES, M.C., PAULA, F.V., RESENDE, B.D., MÓDOLO, M. (Orgs.). *Autismo, Linguagem e Cognição*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

CUNHA, P. *A criança com autismo na escola: possibilidades de vivência da infância*. In: MANTOAN, M.T.E. (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, Editora Vozes, 5 ed., 2016, p. 83-88.

DELIBERATO, D. *Comunicação Alternativa: recursos e procedimentos utilizados no processo de inclusão do aluno com severo distúrbio na comunicação*. In: Pinho, S. Z; Saglietti, J. R. C. (Orgs). *Núcleos de Ensino*. São Paulo: Cultura Acadêmica; 2007, p. 366-378. V. 1.

FARREL, M. *Dificuldades de Comunicação e Autismo: Guia do professor*. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FILHO, J.F.B.; CUNHA, P. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v.9, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 52.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. *Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

GOMES, C.G.S. *Ensino de leitura para pessoas com autismo*. Curitiba: Appris, 2015.

LODI, J.B. *A entrevista: teoria e prática*. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1974

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, C. P. *Língua e Liberdade*. São Paulo: Editora Ática, 2002.

LÚRIA, A.R. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Lúria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LYONS, J. *Linguagem e Linguística: uma introdução*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

MACEDO, Elizeu Coutinho de; ORSATI, Fernanda. *Comunicação alternativa*. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. *Transtornos do espectro do autismo*. São Paulo: Memnon, 2011. p. 244-254.

MANN, P. H. *Métodos de investigação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

MARTIN, D. *Teaching Children with Speech and Language Difficulties*. London: David Fulton Publishers, 2000.

MARTIN, D., MILLER, C. *Speech and Language Difficulties in the Classroom*. London: David Fulton Publishers, 2003.

MONTEIRO, R. A. *Pesquisa em Educação: alguns desafios da abordagem qualitativa. Fazendo e Aprendendo Pesquisa Qualitativa em Educação*. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 1998.

NUNES, L.R. de P. & FERREIRA, J.R. *Deficiência Mental: O que as pesquisas brasileiras têm revelado*. In: ALENCAR, E.M.L.S (Org.) *Tendências e Desafios da Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

NUNES, D. R.P. *AAC interventions for autism: a research summary*. International Journal of Special Education. v. 23, p. 17-26, 2008.

NUNES, D.R.P. *Comunicação Alternativa e Ampliada para pessoas com autismo*. In: SCHMIDT, C. (Org.). *Autismo, Educação e Transdisciplinaridade*. São Paulo: Papyrus, 2015, p. 145-164.

OMOTE, S. *Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido*. Revista Brasileira de Educação Especial, 1(2), p. 65-73, 1994.

ORRÚ, S.E. *Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: WAK, 3ª ed., 2012.

_____. *Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes*. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

OWENS, R.E. *Language development: An introduction*. Nova York: Allyn e Bacon, 4 ed., 1996.

PAULA, C.S.; RIBEIRO, S.H.; FOMBONNE, E.; MERCADANTE, M. T. *Brief report: Prevalence of pervasive developmental disorder in Brazil: A pilot study*. Journal of Autism Developmental Disorder, v.4, p. 1738-1742, 2011.

PELOSI, M.B. *Comunicação Alternativa para pessoas com Deficiência Múltipla*. In: L, Nunes, M. Suplino, C. Walter (Orgs). *Ensaio sobre autismo e Deficiência Múltipla*. Marília: ABPEE/Marqueze & Manzini, 2013, p. 127-136.

RODRIGUES, J.M.C, SPENCER, E. *A criança autista: um estudo psicopedagógico*. Rio de Janeiro: WAK, 2010.

SACKS, O. *Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais*. São Paulo: Editora Schwarcz, 1995

SANCHEZ-LOPEZ, P. *O autismo*. In: Royo, M.A.L, Urquizar, N.L. (Orgs). *Bases Psicopedagógicas da Educação Especial*. Petrópolis: Editora Vozes, 2012, p.243-244

SCHEUER, C. *Distúrbios da Linguagem nos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento*. In: BAPTISTA, C.R., BOSA, C. *Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SURIAN, L. *Autismo: Informações essenciais para familiares, educadores e profissionais da saúde*. Tradução: Cacilda Rainho Ferrante. São Paulo: Paulinas, 2010.

TAMANAH, A.C., PERISSINOTO, J. *Avaliação de linguagem nos transtornos do espectro do autismo*. In: CAETANO, S.C., LIMA-HERNANDES, M.C., PAULA, F.V., RESENDE, B.D., MÓDOLO, M. (Orgs.). *Autismo, Linguagem e Cognição*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

TAGER-FLUSHBERG, H. *Semantic processing in the free recall of autistic children: Further evidence for a cognitive deficit*. *British Journal of Developmental Psychology*, v.9, p. 417-430, 1991.

TETZCHNER, S., MARTINSEN, H. *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto: Porto Editora, 2000.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração de Incheon educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília, DF: Unesco, 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>. Acesso em 05 de setembro de 2016.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, 1994, Salamanca-Espanha.

VALLE, J.W., CONNOR, D.J. *Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola*. (Tradução: Fernando de Siqueira Rodrigues). São Paulo, AMGH Editora, 2014.

VYGOTSKY, L.S. *Imaginação e Criação na Infância*. São Paulo, Ática, 2009.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

WENDT, O. *Research on the use of graphic symbols and manual signs*. In: MIRENDA, Pat; IACONO, Teresa (Eds.). *Autism spectrum disorders and AAC*. Baltimore: Paul H. Brookes, 2009. p. 83-137.

WILLIAMS, C., WRIGHT, B. *Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger: Estratégias Práticas para Pais e Profissionais*. São Paulo: M. Books do Brasil, 2008.

WING, L. *Study of language impairments in severely retarded children*. In: O'Connor, M. *Language, cognitive deficits, and retardation*. London: Butterworth, 1975, p. 87-112.

WING, J.K & WING, L. *Early childhood autism: clinical, educational and social aspects*, 2ª ed., Oxford: Pergamon Press, 1976.

7. Apêndices e Anexos

7.1 Apêndices

7.1.1 Modelo de Termo de consentimento livre e esclarecido para os responsáveis dos sujeitos da pesquisa:



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE BIOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(De acordo com as Normas da Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012)

Convidamos seu (sua) filho (a) ou o (a) menor que se encontra sob sua guarda para participar do projeto de pesquisa “**BOARDMAKER: A TECNOLOGIA COMO RECURSO PARA CRIANÇAS AUTISTAS NAS SALAS DE AULA REGULAR**”. A pesquisa será desenvolvida sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Paula Xavier, que está cursando o Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense, sob a orientação da Dra. Cláudia Mara Lara Melo Coutinho.

O objetivo principal desta pesquisa é compreender como o *software Boardmaker com Speaking Dynamically Pro*, que é um programa para uso em computadores e *notebooks* (computadores portáteis) nas salas de aula do seu (sua) filho (a) ou do (a) menor que se encontra sob sua guarda, pode contribuir para melhorar o processo de aprendizagem de alunos autistas com dificuldades de comunicação e que necessitam de auxílio de práticas pedagógicas adaptadas. Nossa pesquisa parte do princípio que a aquisição de linguagem com intenção comunicativa da criança autista precisa ser estimulada desde cedo a fim de garantir sua autonomia nos processos de relação com as outras pessoas, além de promover e/ou facilitar seu processo de aprendizagem.

A participação de seu (sua) filho (a) ou do (a) menor que se encontra sob sua guarda é voluntária. Caso permita, seu (sua) filho (a) ou o (a) menor que se encontra sob sua guarda participará de atividades na sala de aula, durante período normal de aula, com a concordância da professora de turma e da diretora da escola. Essas atividades serão realizadas na sala de aula da criança, uma vez por semana durante quatro (04) semanas. Cada encontro terá a duração de 60 minutos, o qual será acompanhado diretamente pela pesquisadora e pela professora da turma. É importante ressaltar que todas as atividades realizadas com seu (sua) filho (a) ou com o (a) menor que se encontra sob sua guarda estarão de acordo com o planejamento da escola e que não resultarão em nenhum prejuízo para cumprimento do programa da escola.

Para as atividades, não serão utilizados materiais perfuro-cortantes, somente um *notebook* e o *software Boardmaker*. Porém, como toda pesquisa que aborda seres humanos e que realiza intervenções em seus locais de trabalho/estudo, ela pode apresentar riscos. No caso específico, ela poderá vir a interferir, ainda que involuntariamente, na dinâmica da sala de aula de seu (sua) filho (a) ou do (a) menor que se encontra sob sua guarda. Entendemos, ainda, que a presente pesquisa pode apresentar riscos do tipo psicológico, uma vez que, em se tratando de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essas

podem apresentar alteração em suas emoções e em seu comportamento, pois a sala de aula é um ambiente onde a criança mantém relações afetivas e estabelece vínculos sociais e rotinas. O recurso proposto (uso de *software Boardmaker* em sala de aula para facilitar a comunicação e a aprendizagem de seu (sua) filho (a) ou do (a) menor que se encontra sob sua guarda) já é amplamente utilizado pela pesquisadora com as crianças em atividade extraclasse de atendimento especializado, o que, em certa medida, minimiza os riscos, uma vez que as próprias crianças autistas já são familiarizadas com a pesquisadora e com o *software Boardmaker*. Para minimizar os riscos que por ventura surgirem, ou até mesmo eliminá-los, a pesquisadora se compromete a manter a legitimidade do espaço da sala de aula e respeitar suas dinâmica e rotina próprias.

A pesquisadora estará em contato com seu (sua) filho (a) ou do (a) menor que se encontra sob sua guarda na sala de aula. Ela apresentará ao (à) aluno (a) o objeto de trabalho (*notebook* e o *software*), de forma a conduzir a investigação e verificar sua aplicabilidade. A pesquisa acompanhará os passos a seguir: (i) observação da criança em seu espaço de aprendizagem formal, (ii) escolha do conteúdo para criação do material a ser utilizado (pranchas de CAA) que se dará em concordância com o conteúdo a ser trabalhado pelo (a) professor (a) na turma, (iii) observação da aplicação da prancha no contexto da sala de aula pelo (a) professor (a). Como já comentado, serão realizados quatro (04) encontros com duração de 60 minutos cada um.

Se, mesmo depois de permitir que seu (sua) filho (a) ou o (a) menor que se encontra sob sua guarda participe da nossa pesquisa, o (a) Sr. (a) mudar de ideia, saiba que tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase do projeto, independente do motivo e sem nenhum prejuízo para o (a) Sr. (a) ou para seu (sua) filho (a) ou para o (a) menor que se encontra sob sua guarda.

O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração, assim como, igualmente, não haverá nenhuma despesa ou remuneração para seu (sua) filho (a) ou para o (a) menor que se encontra sob sua guarda.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade e a do seu (sua) filho (a) ou a do (a) menor que se encontra sob sua guarda não serão divulgadas, sendo guardadas em sigilo, garantido a confidencialidade das informações geradas e a privacidade de todas as pessoas que participam da pesquisa.

Informamos que o presente termo foi devidamente avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos no Comitê de Ética em Pesquisa da **Faculdade de Medicina/Hospital Universitário Antônio Pedro da Universidade Federal Fluminense, em Niterói, RJ.**

A autorização do (a) Sr. (a), concedida através da assinatura do presente termo, será válida somente para o ano escolar em curso, sendo que nova autorização deverá ser necessariamente solicitada para a continuidade da pesquisa no ano escolar seguinte, se for o caso.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora na própria escola de seu (sua) filho (a) ou do (a) menor que se encontra sob sua guarda, ou pelo telefone (32) 98812-6260, ou pelo e-mail anapaulaxavier74@gmail.com, ou poderá, ainda, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa analisa e avalia projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, a fim de garantir que as pesquisas atendam aos fundamentos éticos, científicos e ao cumprimento das Resoluções do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Caso queira se comunicar diretamente com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP, na

Faculdade de Medicina/Hospital Universitário Antônio Pedro, disponibilizamos os dados para contato: Rua Marquês de Paraná, 303 - 4º andar, Bairro Centro, Niterói, RJ, CEP - 24.030-210, telefone - (21) 2629-9189, e-mail - etica@vm.uff.br.

Dessa forma, se o (a) Sr. (a) concorda que seu (sua) filho (a) ou o (a) menor que se encontra sob sua guarda participe da pesquisa como consta nas explicações e orientações nesse termo, por favor, preencha os dados a seguir solicitados. Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, o qual será também assinado pela pesquisadora responsável em duas vias originais de igual teor, sendo que uma ficará com o (a) Sr. (a) e outra com a pesquisadora.

Juiz de Fora, _____ de _____ 201____.

Nome do (a) responsável: _____

Nome do (a) menor: _____

Assinatura do (a) responsável: _____

Nome da pesquisadora: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

7.1.2 Modelo de Termo de Consentimento Livre e esclarecido para os professores participantes da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE BIOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(De acordo com as Normas da Resolução N^o 466, de 12 de dezembro de 2012)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar do projeto de pesquisa “**BOARDMAKER: A TECNOLOGIA COMO RECURSO PARA CRIANÇAS AUTISTAS NAS SALAS DE AULA REGULAR**”. A pesquisa será desenvolvida sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Paula Xavier, que está cursando o Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense, sob a orientação da Dra. Cláudia Mara Lara Melo Coutinho.

O objetivo principal desta pesquisa é compreender como o *software Boardmaker com Speaking Dynamically Pro* utilizado em salas de aulas regulares pode contribuir para melhorar o processo de aprendizagem de alunos autistas que não têm ainda habilidade discursiva e necessitam de prática pedagógica adaptada que os auxiliem neste sentido. Nossa pesquisa parte do princípio que a aquisição de linguagem com intenção comunicativa da criança autista precisa ser estimulada desde cedo a fim de garantir sua autonomia nos processos de relação interpessoal, além de promover e/ou facilitar seu processo de aprendizagem, de forma a torná-la sujeito ativo desse processo.

A sua participação neste projeto de pesquisa é voluntária. Como toda pesquisa que aborda seres humanos e que realiza intervenções em seus locais de trabalho/estudo, ela pode apresentar riscos. No caso específico, ela poderá vir a interferir, ainda que involuntariamente, na dinâmica da sala de aula. Entendemos, ainda, que a presente pesquisa pode apresentar riscos do tipo psicológico, uma vez que, em se tratando de sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esses podem apresentar alteração em suas emoções e em seu comportamento, pois a sala de aula é um ambiente onde o sujeito mantém relações afetivas e estabelece vínculos sociais e rotinas. O recurso proposto (uso de *software Boardmaker* em sala de aula para facilitar a comunicação e a aprendizagem do aluno autista) já é amplamente utilizado pela pesquisadora com as crianças autistas em atividade extraclasse de atendimento especializado, o que, em certa medida, minimiza os riscos, uma vez que as próprias crianças autistas já são familiarizadas com a pesquisadora e com o *software Boardmaker*. Para minimizar os riscos que por ventura surgirem, ou até mesmo eliminá-los, a pesquisadora se compromete a manter a legitimidade do espaço da sala de aula e respeitar suas dinâmica e rotina próprias.

Para a pesquisa, a pesquisadora estará em contato com o (a) aluno (a) na sala de aula. Ela apresentará ao (à) aluno (a) o objeto de trabalho (*notebook* e o *software*), de forma a conduzir a investigação e verificar sua aplicabilidade. A pesquisa acompanhará os passos a seguir: (i) observação da criança em seu espaço de aprendizagem formal, (ii) escolha do

conteúdo para criação do material a ser utilizado (pranchas de CAA) que se dará em concordância com o conteúdo a ser trabalhado pelo (a) professor (a) na turma, (iii) observação da aplicação da prancha no contexto da sala de aula pelo (a) professor (a). Serão realizados quatro (04) encontros com duração de 60 minutos cada um. Para a entrevista, a pesquisadora apresentará ao (à) professor (a) um roteiro, onde serão verbalizadas as perguntas e anotadas as respostas.

Informamos que, mesmo depois de aceitar participar da pesquisa, o (a) Sr. (a) tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase do projeto, independente do motivo e sem nenhum prejuízo. O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, bem como será garantida a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do sujeito da pesquisa.

Informamos que o presente termo foi devidamente avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos no **Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina/Hospital Universitário Antônio Pedro da Universidade Federal Fluminense, em Niterói, RJ.**

A autorização do (a) Sr. (a), concedida através da assinatura do presente termo, será válida somente para o ano escolar em curso, sendo que nova autorização deverá ser necessariamente solicitada para a continuidade da pesquisa no ano escolar seguinte, se for o caso.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (32) 98812-6260 ou pelo e-mail anapaulaxavier74@gmail.com, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa analisa e avalia projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, a fim de garantir que as pesquisas atendam aos fundamentos éticos, científicos e ao cumprimento das Resoluções do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Caso queira se comunicar diretamente com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP, **na Faculdade de Medicina/Hospital Universitário Antônio Pedro**, disponibilizamos os dados para contato: Rua Marquês de Paraná, 303 - 4º andar, Bairro Centro, Niterói, RJ, CEP - 24.030-210, telefone - (21) 2629-9189, e-mail - etica@vm.uff.br.

Dessa forma, se o (a) Sr. (a) concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações nesse termo, por favor, preencha os dados a seguir solicitados. Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, o qual será também assinado pela pesquisadora responsável em duas vias originais de igual teor, sendo que uma ficará com o (a) Sr. (a) e outra com a pesquisadora.

Juiz de Fora, _____ de _____ 201____.

Nome do professor(a): _____

Assinatura do (a) professor (a): _____

Nome da pesquisadora: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

7.1.3 Roteiro de Entrevista para os professores

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES

Entrevistado(a): _____

Pesquisadora: _____

Local: _____

Data: _____

1. Você já trabalhou com crianças autistas anteriormente?
2. Como você caracterizaria o Transtorno do Espectro Autista?
3. Na sua opinião, o atraso (ou falta) da linguagem nas crianças autistas interfere no seu processo de aprendizagem? Por quê?
4. Qual sua maior dificuldade no trabalho pedagógico com seu aluno autista?

7.1.4 As Observações

Faremos aqui a transcrição na íntegra das observações realizadas nas salas de aula. Para efeito neste item adotaremos como nomenclatura (critério diagnóstico) o postulado na CID-10 (F 84 – TGD), pois é a documentação apresentada pelas escolas. Porém, gostaríamos de ressaltar que, para qualquer outro fim, a pesquisadora utilizou a nova nomenclatura postulada pelo DSM-V, a saber, TEA.

7.1.4.1 O ALUNO A

O Aluno A apresenta laudo com CID-10 F84.0 (autismo infantil), além de apresentar laudos de Distúrbios de Atividade e Atenção (CID-10 – F90.0), Paralisia Cerebral Displégica Espástica (CID-10 - G80.1) e Outras epilepsias – crises convulsivas (CID-10 – G40.8) e está matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental. Tem verbalização limitada, sem intenção comunicativa e movimentos estereotipados.

No primeiro dia de observação, percebemos que o Aluno A não interage de forma plena com outras crianças. A profissional bidocente permaneceu sempre sentada a seu lado com atividades específicas. Embora tenhamos percebido que o aluno apresente certas dificuldades motoras, ele manipula bem os materiais e tem bom movimento de pinça. O professor Referência 1 busca a todo instante orientar sua fala e sua ação para que o aluno seja contemplado, embora, na maioria do tempo, a responsabilidade de realizar a tarefa com o aluno ficou a cargo da professora bidocente. Neste dia, a atividade observada foi de matemática e verificamos uma adaptação da atividade proposta para a turma que contemplasse o Aluno A. Enquanto os alunos da turma realizavam uma atividade de resolução de situações problemas que envolviam o campo aditivo com algoritmos mais complexos, o Aluno A realizava adições mais simples com o apoio de material concreto (palitos de picolé).

Em nosso segundo encontro, houve uma troca de papéis: a professora bidocente ministrou a aula, cujo conteúdo era de ciências e a professora Referência 1 prestou apoio ao aluno. O que notamos é que, embora haja uma preocupação em

atender às necessidades do aluno (adaptação de atividade), não percebemos uma real preocupação com a aprendizagem do mesmo. Durante a aula de ciências, cujo conteúdo era o ciclo da água, a adaptação da atividade se pautou em uma folha com imagem do ciclo da água para o aluno colorir. Não observamos, durante este encontro, nenhuma interação do aluno com as professoras. Foi dada a atividade e solicitado que colorisse, o que ele fez, sem que houvesse, para ele, nenhuma explicação do tema. Apenas foi sinalizado que ele iria “ver” sobre a água e como acontece a chuva.

No último dia desta fase da observação, foi realizada uma atividade avaliativa de matemática contendo situações problemas que envolviam operações do campo aditivo e do campo multiplicativo. O conteúdo da avaliação, relatado pela professora bidocente, não era ainda um conteúdo aprendido pelo aluno. Então, se fez uma outra proposta de avaliá-lo. Foi dado a ele material concreto – material dourado²¹ – para que realizasse adições simples - sem reserva – enquanto os outros alunos realizavam a avaliação. Este material insere por vários canais sensoriais que a troca de dez cubinhos (unidades) por uma barrinha (dezena), e assim por diante, possibilita operações cognitivas mais complexas. De acordo com a resposta dada pela professora deste aluno durante entrevista deste trabalho, uma das maiores dificuldades que ela encontra é a não retenção de informações pelo educando. Porém, percebemos que, ao manipular o material dourado, o aluno não apresentou dificuldades neste tipo de atividade, fazendo estas trocas com destreza, o que nos faz inferir que o pareamento com material concreto, seu uso constante dentro da sala de aula pode auxiliar na conservação das informações.

O que nos chamou atenção, neste dia, foi que, embora a atividade avaliativa proposta fosse diferente, ela contemplava as especificidades do aluno, onde ele estava sendo avaliado dentro de suas competências e habilidades. Além disso, o aluno estava passando pelo processo avaliativo, assim como os outros.

Nos três dias de observação, podemos perceber pouca interação da criança com os outros alunos da sala de aula e pouca autonomia. Embora as duas professoras alternem no trabalho docente, há uma maior interação do aluno com a professora bidocente, o que pode ser explicado pelo fator temporal. A professora

²¹ Material idealizado pela médica italiana Maria Montessori para o trabalho com matemática. Inicialmente conhecido como “Material das contas douradas”, ganhou sua versão em madeira, como conhecemos hoje, por Lubienska de Lenval, seguidor de Montessori. A denominação “Material Dourado” vem do seu nome original.

Referência 1 atua com a turma por 13 horas e 20 minutos e a professora bidocente permanece com (ou na) a turma por 20 horas, atuando junto ao aluno em todos os momentos, incluindo as aulas diversificadas.

Terminada a fase de observação, em conversa com a professora Referência 1, escolhemos o tema para confecção da primeira prancha, que seria uma prancha que pudesse trazer autonomia para o Aluno A na sala de aula e o estabelecimento de uma rotina de tarefas. Durante as observações, constatamos escassa interação do aluno com a rotina estabelecida na sala de aula. Embora haja adaptações das atividades para ele, o aluno não se “encaixa” nas atividades propostas para a turma.

7.1.4.2 O ALUNO B

O Aluno B apresenta laudo com CID-10 F84.0 (autismo infantil); está matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental. Não apresenta fala articulada, pronunciando pouquíssimos sons (grunhidos e sons vocálicos), sem intenção comunicativa.

Nosso primeiro dia de observação ocorreu em uma aula de Português. O aluno ocupa a última carteira de uma das fileiras e a profissional bidocente está sentada a seu lado. A atividade proposta era de leitura e interpretação. Para o aluno foi apresentado um folder de supermercado que a professora buscou no armário da sala. A bidocente perguntava “onde está o shampoo?” Ao apontar para o vidro de shampoo no folder a professora, imediatamente, seguiu para outro questionamento: “para que serve o shampoo?”. O aluno apontou para o cabelo. Assim seguiu a atividade com outras perguntas sobre elementos que continham no folder e sua utilização. Ao terminar, foi solicitado ao aluno que recortasse algumas figuras de “coisas que ele gostava” para depois colar em uma folha de papel branco. O Aluno B rasgou algumas figuras (ainda não faz uso de tesoura) e colou na folha. Este movimento foi bastante significativo, uma vez que o mesmo colou apenas figuras de alimentos: carnes, iogurtes e refrigerantes.

Em nossa segunda observação, houve a troca de papéis entre as professoras. A Referência 1 estava sentada ao lado do aluno fazendo bolinhas de

papel crepom para posterior colagem no contorno da letra A. Neste dia percebemos o aluno bastante agitado. Esta atividade durou todo o período da observação.

Para o último dia de nossa observação, dirigimo-nos para a sala de leituras. Os alunos sentados em círculo ouviram uma história contada pela professora. O Aluno B estava em pé, fora do círculo, manuseando de forma aleatória vários exemplares de histórias em quadrinhos. Não interagiu com seus pares, tão pouco com suas professoras. Este momento durou por volta de vinte minutos. Ao terminar, retornamos para a sala de aula. A professora, então, distribuiu para os alunos uma atividade relacionada à história que havia sido contada. Para o Aluno B, foi entregue um pote de massinha, o que durou todo o tempo da atividade. Em alguns momentos, a professora bidocente se levantava para auxiliar outros alunos, deixando o Aluno B em sua carteira.

Não percebemos interação do Aluno B com os outros alunos; não houve momentos de brincar ou de estar junto. Embora tenhamos observado que há uma preocupação com o aluno, essa preocupação não passa pelo olhar de integrá-lo a rotina da sala de aula. As atividades não são pensadas de forma a contemplar sua especificidade de aprendente e promover significados na relação ensino-aprendizagem. Ele tem total liberdade de escolher o que quer fazer, não sendo direcionado para uma atividade específica. Quando deseja usar o sanitário, o aluno se levanta, sai da sala e a professora o acompanha. O mesmo aconteceu durante o intervalo. Ao tocar o sino, o aluno se levantou e se encaminhou para o refeitório da escola.

As professoras alternam o trabalho docente apenas uma vez por semana, por uma hora, descaracterizando o trabalho bidocente. A professora que ocupa este cargo assume a função de estar com o aluno por todo o tempo, acompanhando-o em todos os espaços escolares.

O que nos chamou atenção nestes dias de observação foi a não participação do aluno nas atividades propostas para a turma. Há um certo alheamento dele em relação ao que acontece a seu redor, dentro deste espaço, como também das professoras que não buscam interagir com ele nas atividades.

Terminada esta fase de observação, conversamos com as professoras sobre alguns aspectos da próxima etapa. As mesmas não se colocaram de forma confiante diante do apresentado, indagando, inclusive, em que isso poderia ajudá-las na sala

de aula. Explicamos que o suporte é para o aluno e que a proposta é apresentar uma nova estratégia de trabalho que possa contribuir para a aprendizagem do Aluno B. Não foi sugerido por elas nenhum conteúdo específico. Então, diante da situação exposta, sugeri uma prancha de CAA que pudesse trazer autonomia para o aluno, mas que também criasse uma rotina para que ele se integre a ela, assim como seus pares. A sugestão foi aceita pelas professoras.

7.1.4.3 O ALUNO C

O Aluno C apresenta laudo com CID-10 F84 (TGD); está matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental. Apresenta fala ecológica, porém há a presença de uma fala articulada e contextualizada, embora ainda escassa. Não apresenta estereotípias.

Em nosso primeiro dia de observação, percebemos que o aluno é completamente integrado ao ambiente da sala de aula. A turma é distribuída em duplas e o Aluno C se encaminha sem problemas para se sentar ao lado do colega direcionado a formar a dupla com ele. Não percebemos também nenhuma objeção do outro aluno a esta ação. A professora bidocente não se coloca “à disposição” do aluno, permanecendo ao lado da professora Referência 1 durante o momento da observação. Neste dia, a atividade trabalhada foi um pequeno texto que se referia à data em que se comemora o dia das Mães. Os alunos realizaram a leitura e, após este momento, a professora faz algumas perguntas de forma oral. Ao perguntar para o Aluno C qual o assunto do texto, ele prontamente responde, “*mamãe*”. Para realizar as outras tarefas referentes ao texto, a professora bidocente se senta próxima ao aluno e faz as perguntas diretamente a ele. O Aluno C apresenta extrema rejeição a atividades no papel e a professora bidocente busca outras estratégias para que ele realize a atividade, porém sem sucesso. Neste momento, o aluno se levanta e pega um pote de massinha no armário. As duas professoras intervêm imediatamente, retirando a massinha. Não houve nenhuma reação à ação das professoras e o aluno retornou para sua carteira, onde permaneceu quieto até o final do período de observação.

No segundo dia de observação, o aluno chegou bastante agitado e permaneceu fora da sala de aula por 15 minutos. Durante este tempo, houve uma tentativa de fazê-lo entrar, porém sem sucesso. Então, acompanhei a professora bidocente com o aluno. Ele se dirigiu à sala da direção, sentou-se em frente à diretora da escola que, imediatamente, iniciou uma conversa com ele. Trancrevemos a seguir, o pequeno diálogo:

DIRETORA: Olá “Aluno C”. Tudo bem?

ALUNO: Tudo bem.

DIRETORA: Você não quer ir para sua sala?

ALUNO: Não quer ir para sala.

DIRETORA: Por quê?

ALUNO: Ir computador.

DIRETORA: Mas agora não é hora de ir na sala de computador. Só depois do intervalo. Vamos para sua sala e depois a tia leva você no computador.

ALUNO: Ok!

Neste momento a diretora dá a mão para o aluno e o encaminha para a sala de aula. O Aluno C entrou, se sentou, porém não realizou a atividade, permanecendo em sua carteira e desenhando em seu caderno. As professoras relatam que quando ele chega “*nesta agitação*” há uma recusa veemente em entrar para a sala e realizar as tarefas e que ele sempre se encaminha para a sala da direção. Neste dia, os alunos teriam aula de informática, solicitei, então, se poderia acompanhá-los durante esta aula. Na sala de informática, os alunos teriam que produzir cartões para o dia das mães usando o programa “*Paint*”. O Aluno C compreendeu com bastante clareza o comando, porém, ao terminar seu desenho, fechou o programa antes que pudesse ser salvo no arquivo da turma.

Finalizando nosso período de observação com o aluno, encaminhamo-nos para a sala e o Aluno C já estava com um grupo de alunos. Neste dia, a atividade proposta foi de Geografia. Os alunos deveriam, em grupos, confeccionar cartazes com o tema “Poluição dos Rios”. Para o Aluno C foi designada a tarefa de procurar e recortar das revistas figuras que tivessem relação com o tema. Embora, aparentemente, ele tenha compreendido o comando, pois recortou figuras que

correspondiam ao tema pedido, ele também recortou inúmeras figuras que não se relacionavam com o assunto. Neste momento, seus colegas apontavam as figuras que ele equivocadamente recortara e ele dizia: “*Stop. Help me*”. Esta fala, segundo as professoras, é recorrente quando o aluno é contrariado na sala de aula. O que nos chamou a atenção é que, mesmo parecendo ser uma fala ecológica (tardia), ela vem carregada de significado, pois só é proferida quando o aluno se sente desconfortável em uma determinada situação.

O Aluno C tem autonomia dentro do espaço de sala aula, tanto para escolha dos grupos e, ou duplas que irá formar, quanto para manuseio de seus materiais e realização das atividades. Apresenta, também, autonomia quanto ao uso dos sanitários, expressando sua vontade dizendo “*xixi*” e se dirigindo para os sanitários da escola.

O que entendemos importante ressaltar nestas observações é que as duas professoras, tanto a Referência 1 como a bidocente, não se colocam à disposição do Aluno C, atendendo à demanda da turma, quando solicitadas.

Para o Aluno C, a professora Referência 1 sugeriu uma prancha com conteúdo de matemática. A mesma relatou que o aluno apresenta dificuldades na quantificação de elementos. Ele reconhece os numerais (símbolos numéricos), mas não os relaciona a suas respectivas quantidades.

7.1.4.4 O ALUNO D

O Aluno D apresentou laudo com CID-10 F84.9 (Transtornos globais não especificados do desenvolvimento) em 2015 e, em 2016, o laudo apresentado foi de CID-10 F84 (TGD). O aluno está matriculado no segundo período da Educação Infantil. Apresenta verbalização limitada e, embora escassa, sua fala apresenta intenção comunicativa.

Na escola onde o Aluno D está matriculado, nos foi solicitado que fizéssemos nossas observações no primeiro horário das aulas. Neste momento, é apresentado a rotina do dia e as professoras justificaram que, para a turma (por serem pequenos), e para o Aluno D, seria interessante a manutenção da rotina e que, talvez, minha chegada com alguma atividade em andamento, poderia trazer alguns desconfortos.

Primeiro dia de observação e nos encaminhamos para a sala de aula. Ao chegar, todos se sentam em círculo no chão da sala e as professoras fazem o “Momento da Leitura”. O livro do dia é “Usando as mãos” de Michael Dahi. O livro é apresentado com exploração da capa: imagens, nome do autor, ilustrador, título. A professora Referência 1 pergunta para os alunos qual seria o tema da história e traz vários questionamentos: O que vocês veem na capa? Para que usamos nossas mãos? Que desenho é este que foi pintado com duas mãozinhas? Quantos dedinhos têm em uma mão? E nas duas?

As crianças respondem a todos os questionamentos de forma simultânea. Porém para a última pergunta somente o Aluno D consegue dar a resposta correta, dizendo: “Dez dedos” (espalmando as suas mãos). A professora, então inicia a leitura da história. O Aluno D permanece sentado e atento à professora. Ao terminar, as duas professoras apresentam para a turma a rotina do dia. Na rotina está inserida a atividade de pintura relacionada com o livro lido. As crianças se sentam em suas carteiras e aguardam as professoras para iniciar a primeira atividade (que será acompanhada pela pesquisadora). O Aluno D se encaminhou para sua mesa junto com seus colegas. As professoras então distribuem papel e solicitam aos alunos que aguardem para que elas pintem suas mãozinhas para a confecção de um mural (jardim com plantas) com a impressão das mãos das crianças. A atividade transcorre de forma serena e as crianças aguardam pela chegada da professora. Neste momento, o Aluno D permanece sentado, aguardando, pacientemente, sua vez. Ao pintar sua mão e fazer a impressão, ele se levanta, se dirige a mim e diz: “Sujo. Lavar”. A professora bidocente então diz a ele para esperar, pois iriam todos juntos lavar as mãos. O Aluno D retorna para sua carteira e aguarda o momento de ir com seus colegas.

No segundo dia de observação, a rotina se apresentou da seguinte forma: crianças sentadas em círculos para o “Momento de Leitura”. Neste dia, a história lida foi “Uma joaninha diferente” de Regina Célia Melo. Mais uma vez, há a exploração dos elementos constituintes da capa do livro e a indagação sobre o assunto que seria tratado. Após a leitura, as professoras explicam a rotina do dia com a atividade relacionada ao livro. A atividade se constituía em recortar e colar bolinhas de papel pretas nas asas da joaninha. Neste dia, o Aluno D era o ajudante da turma (as

professoras seguem a ordem alfabética). Havia claramente em sua expressão uma satisfação imensa nesta tarefa.

O Aluno D compreende todos os comandos das professoras de forma clara e os executa com rapidez e clareza. Auxilia seus colegas na execução da tarefa de recortar e colar as bolinhas. Um fato interessante foi que uma de suas colegas havia colado quatro bolinhas em uma asa e duas em outra. O Aluno D se dirige a ela e diz: “Errado. Três uma asa. Três outra asa”. A menina, então, retira uma das quatro bolinhas e a cola na outra asa.

Em nosso terceiro e último dia de observação, a rotina segue. A leitura do dia foi “Tô saindo para pescar” de Denise Rochael. Este é um livro todo imagético, sem o suporte da língua escrita. Após as perguntas iniciais, as professoras abrem o livro e perguntam página a página o que as crianças estão vendo. Cada um ia acrescentando elementos a narrativa de forma a “contarem” a história. O Aluno D fazia inferências a todo momento dizendo palavras soltas, porém que faziam certo sentido dentro da narrativa. Em uma dada passagem da história, há um elemento novo que os alunos não perceberam (um peixe na água). O Aluno D fala insistentemente a palavra peixe. As professoras, então, perguntam a ele: “Por que você acha que apareceu um peixe agora? O Aluno D responde: “Homem. Rio. Limpo”.

Nos três dias de observação, percebemos que as professoras não se colocam como “cuidadoras” do Aluno D. A rotina e as atividades da sala de aula, seguem seu fluxo, com duas professoras dividindo de forma igualitária este espaço.

As atividades são planejadas *a priori* de forma a trazer segurança e confiabilidade não só para o Aluno D, mas também para todos os alunos da sala. A rotina é seguida de forma a contemplar o que foi proposto para a semana. Não percebemos em nossas observações nenhuma forma de excluí-lo das atividades propostas para a turma. Ele se apresenta como aluno pertencente à turma do segundo período.

Embora a interação seja ainda muito incipiente, o Aluno D se mostra bem confortável no espaço da sala de aula. Sua fala é bastante escassa, mas observamos momentos de “iniciação” do ato de se comunicar, o que nos deixa com a percepção de que há, claramente, uma relação de pertencimento do aluno com o espaço da sala de aula e, principalmente, com seus pares.

As professoras, ao final do período de observação, não sugeriram nenhum conteúdo específico para a confecção das pranchas. Então, partindo da rotina estabelecida por elas em suas aulas, propus uma prancha que pudesse trabalhar questões relacionadas à rotina do aluno, tanto na sala de aula, como em sua vida cotidiana. A prancha, a princípio, serviria de suporte para que o aluno tivesse maior autonomia nos espaços e fortalecesse a iniciativa de conversação.

7.2 Anexos

7.2.1 Aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa

Para a realização da pesquisa, a mesma foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal Fluminense, tendo sido aprovada no dia 07 de Maio de 2017, pelo parecer 2.050.272, sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE - número 61224816.4.0000.5243.

7.2.2 Carta de Anuência da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO

Fica autorizada a mestranda da Universidade Federal Fluminense do Curso Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão – CMPDI no Instituto de Biologia da UFF, Ana Paula Xavier, a desenvolver parte de sua pesquisa, que tem como tema central “BOARDMAKER: A tecnologia como recurso para crianças autistas nas salas de aula regular seja realizado no âmbito da Secretaria de Educação no município de Juiz de Fora.

O desenvolvimento da pesquisa dar-se-á a partir de entrevista focalizada e observação participante com 5 alunos das seguintes escolas: E.M. Catarina Labouré, E.M. Cecília Meirelles, E.M. Professor Oswaldo Velloso e E.M. Fernão Dias Paes. Serão entrevistados também os professores Referência 1 desses alunos.

Para a realização da referida pesquisa é preciso que haja concordância das escolas envolvidas, por meio de sua direção, coordenação e dos professores bem como autorização dos responsáveis pelos sujeitos do estudo. A pesquisadora deverá apresentar os resultados da pesquisa à equipe da Secretaria de Educação, quando da entrega da Dissertação à instituição de ensino ou quando solicitado.

Juiz de Fora, 15 de Agosto de 2016



Denise Vieira Franco
Secretária de Educação de Juiz de Fora

Profª Drª Denise Vieira Franco
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
PREFEITURA DE JUIZ DE FORA

Secretaria de Educação
Avenida Getúlio Vargas, 200 – Centro - CEP: 36010-110 - Juiz de Fora – MG - Tel: (32) 3690-8496/Fax: (32)3690-8395
E-mail: formarpedagogico@pjf.mg.gov.br

7.2.3 Carta de Anuência das escolas municipais, *locus* da pesquisa

AUTORIZAÇÃO

Instituição: Escola Municipal Fernão Dias

Responsável pela instituição: Eliane Sixel Costa

Fica autorizada a mestranda da Universidade Federal Fluminense – Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão – CMPDI no Instituto de Biologia da UFF, Ana Paula Xavier, a desenvolver parte de sua pesquisa, que tem como tema central "BOARDMAKER: A tecnologia como recurso para crianças autistas nas salas de aula regular", nesta instituição de ensino.

A Secretaria de Educação de Juiz de Fora está em anuência com a referida pesquisa (documento em anexo) que também será submetida ao CEP – Comitê de Ética em Pesquisa.



Eliane Sixel Costa
Diretora Escolar - 2015 a 2017
Aut. nº 025 - SE/PJF/MG
E. M. Fernão Dias Paes

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Fernão Dias

AUTORIZAÇÃO

Instituição: E. M. Professor Oswaldo Veloso

Responsável pela instituição: Patrícia Martins Neves Crochet

Fica autorizada a mestranda da Universidade Federal Fluminense – Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão – CMPDI no Instituto de Biologia da UFF, Ana Paula Xavier, a desenvolver parte de sua pesquisa, que tem como tema central "BOARDMAKER: A tecnologia como recurso para crianças autistas nas salas de aula regular", nesta instituição de ensino.

A Secretaria de Educação de Juiz de Fora está em anuência com a referida pesquisa (documento em anexo) que também será submetida ao CEP – Comitê de Ética em Pesquisa.

Patrícia M. Neves Crochet

15/12/15

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Patrícia M. Neves Crochet
DIRETORA ESCOLAR
AUT. N° 084 - SEIP/JF/IMG
E. M. PROF. OSWALDO VELLOSO

Oswaldo Veloso

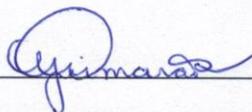
AUTORIZAÇÃO

Instituição: E. M. Santa Catarina Labouré

Responsável pela instituição: Carla Andréa Guimarães Pinto

Fica autorizada a mestranda da Universidade Federal Fluminense – Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão – CMPDI no Instituto de Biologia da UFF, Ana Paula Xavier, a desenvolver parte de sua pesquisa, que tem como tema central "BOARDMAKER: A tecnologia como recurso para crianças autistas nas salas de aula regular", nesta instituição de ensino.

A Secretaria de Educação de Juiz de Fora está em anuência com a referida pesquisa (documento em anexo) que também será submetida ao CEP – Comitê de Ética em Pesquisa.



Assinatura e carimbo do responsável institucional

Carla Andréa Guimarães Pinto
Diretor(a) Escolar - 2015 a 2017
Reg. n° 57.682 - UFJF/MEC
E. M. Santa Catarina Labouré

- Catarina Labouré

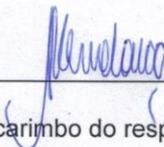
AUTORIZAÇÃO

Instituição: E. M. Cecília Meireles

Responsável pela instituição: Monica Cruz Vieira Mendonça

Fica autorizada a mestranda da Universidade Federal Fluminense – Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão – CMPDI no Instituto de Biologia da UFF, Ana Paula Xavier, a desenvolver parte de sua pesquisa, que tem como tema central "BOARDMAKER: A tecnologia como recurso para crianças autistas nas salas de aula regular", nesta instituição de ensino.

A Secretaria de Educação de Juiz de Fora está em anuência com a referida pesquisa (documento em anexo) que também será submetida ao CEP – Comitê de Ética em Pesquisa.



Monica Cruz Vieira Mendonça
Diretora Escolar - 2015 a 2017
Aut. nº 017 - SE/PJ/FG
E. M. Cecília Meireles

Assinatura e carimbo do responsável institucional

- Cecília Meireles

7.2.4 A Lei 12764/2012 – Lei Berenice Piana

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.

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

I - a intersectorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;

II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;

III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;

IV - (VETADO);

V - o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);

VI - a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;

VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;

VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País.

Parágrafo único. Para cumprimento das diretrizes de que trata este artigo, o poder público poderá firmar contrato de direito público ou convênio com pessoas jurídicas de direito privado.

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;

b) o atendimento multiprofissional;

c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;

d) os medicamentos;

e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV - o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

b) à moradia, inclusive à residência protegida;

c) ao mercado de trabalho;

d) à previdência social e à assistência social.

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.

Art. 4º A pessoa com transtorno do espectro autista não será submetida a tratamento desumano ou degradante, não será privada de sua liberdade ou do convívio familiar nem sofrerá discriminação por motivo da deficiência.

Parágrafo único. Nos casos de necessidade de internação médica em unidades especializadas, observar-se-á o que dispõe o art. 4º da Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001.

Art. 5º A pessoa com transtorno do espectro autista não será impedida de participar de planos privados de assistência à saúde em razão de sua condição de pessoa com deficiência, conforme dispõe o art. 14 da Lei nº9.656, de 3 de junho de 1998.

Art. 6º (VETADO).

Art. 7º O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.

§ 1º Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo.

§ 2º (VETADO).

Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de dezembro de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF
José Henrique Paim Fernandes
Miriam Belchior